الجامعة الأردنية

نمـــوذج تفـــويض

أنا الطالبة أميرة أحمد محمد كيوان ، أفـوض الجامعـة الأردنيـة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسـسات أو الهيئـات أو الأشـخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٨/٥/٢٠١١م

تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج سفيلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

إعـداد
أميرة أحمد محمد كيوان

المشرف
الأستاذ الدكتور خليل عليان

قدمت هذه الإطروحة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي/ القياس والتقويم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار، ٢٠١١

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الإطروحة (تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفيلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين).

وأجيزت بتاريخ ١٢ / ٥ / ٢٠١١ م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــع
الدكتور خليل محمد عليان ، مشرفاً أستاذ – القياس والتقويم التربوي	....
الدكتور يوسف محمود قطامي، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	....
الدكتور محمد عودة الريماوي، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	....
الدكتور عبدالله زيد الكيلاني، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي (جامعة عمان العربية)	....

الإهـــــــــداء

إلى حضرة صاحبي الجلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين وجلالة الملكة رانيا العبدالله راعيا التميز في وطننا الحبيب

إلى والدي ووالدتي أمَد الله في عمرهما وحفظهما وأبقاهما ذخراً وسنداً على مر الأيام

إلى زوجي العزيز الذي مدَ لي يد العون والمساعدة دون ملل أو كلل فهو رمز الوفاء والإخلاص

إلى منارات العلم والمعرفة أساتذتي الأفاضل نبع العطاء والقناديل التي تتوهج بالفكر والإلهام

إلى إبني وبناتي حماهم الله ووفقهم لما يحب ويرضى وهداهم الى طريق الحق والصواب

إلى كل المتميزين في وطني أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

قال تعالى: ((لئن شكرتم لأزيدنكم))

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه الغر الميامين وبعد:

إنه لمن دواعي سروري أن أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان الى الأستاذ الدكتور خليل عليان صاحب الخلق النبيل والقلب الكبير الذي شرفني بقبول الإشراف على رسالتي هذه، والذي ساهم بجل علمه وخبراته ليقف الى جانبي ولم يتوان عن تقديم الدعم، والعون، والتشجيع، والمتابعة الحثيثة بكل رحابة صدر فجزاه الله خير الجزاء.

كما وأخص بالشكر وعظيم الإمتنان الى منارات العلم والمعرفة أساتذتي الأفاضل:

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي والأستاذ الدكتور محمد الريماوي والأستاذ الدكتور عبدالله زيد الكيلاني لتفضلهم قبول المشاركة في مناقشة هذه الإطروحة. كما وأقدم شكري وعرفاني الى كل من ساعدني ووقف الى جانبي لإخراج هذه الإطروحة الى حيز الوجود، وأخص بالذكر المشرفين، والمشرفات، والمديرين، والمديرات، والمعلمين والمعلمات على تقديمهم لي يد العون والمساعدة أثناء تطبيق الدراسة على طلبتهم.

وأشكر جزيل الشكر لجنة التحكيم لتفضلهم بتحكيم أدوات الدراسة. كما أتقدم بوافر الشكر والإمتنان الى الإخوة الزملاءعلى تفضلهم بمراجعة وتدقيق الرسالة لغوياً.

إليهم جميعاً خالص الشكر وعظيم الإمتنان والتقدير،،،

الباحثة

أميرة كيوان

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفيلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

إعداد

أميرة أحمد كيوان

المشرف

الأستاذ الدكتور خليل عليان

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، في الأردن وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة.

إستخدمت في هذه الدراسة منهجيتا البحث الكمي والنوعي، وتكونت عينتا الدراسة من:

– العينة الأولى (الكمية) تكونت من(٤٠٠) طالباً وطالبة، ، و(١٠٨) معلم ومعلمة، وجميع مديري المدارس، والبالغ عددهم (٣) مديرين، وجميع مشرفي ومشرفات المدارس، وعددهم (٣٩) مشرفاً ومشرفةً،وكما تم اختيار (٢٢) معلماً ومعلمة، لتطبيق مقياس الملاحظة الصفية.

– العينة الثانية (النوعية) تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة، طبقت عليهم المقابلات الجماعية ومع (٢٠) معلماً ومعلمة، ومديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز الثلاثة، ومع (١٥) مشرفاً ومشرفة، والوثائق المعنية بالبرنامج الدراسي وتعليماته.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء وتطوير إستبانات الدراسة، بالإستناد إلى الأدب التربوي والدراسات العلمية المتعلقة بذلك وبواقع إستبانة واحدة لكل طرف من الأطراف، الفاعلة في البرنامج الدراسي وهم الطلبة المتميزون، ومعلمو الطلبة المتميزين، والإداريون في البرنامج الدراسي (المديرون، والمشرفون التربويون) وقد تكونت الإستبانات في صورتها الأولية من (٥٢، ٨١،٧١) فقرة على التوالي،وبعد عرضها على المحكمين تم الإبقاء على (٥٧،٦٧،٣٨)على التوالي.

كما تم بناء أسئلة المقابلات الموجهة إلى الأطراف الثلاثة في الدراسة (الطلبة، المعلمون، الإداريون في البرنامج)، و بناء مقياس الملاحظة الصفية لقياس جودة الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات داخل الغرفة الصفية، ويشتمل على ستة أبعاد هي التخطيط للتدريس، ومراعاتهم للفروق الفردية بين الطلبة، وكيفية تنفيذ الدرس والأساليب التي توظف داخل الغرفة الصفية، وإدارتهم للصف ، ومدى معرفتهم بالخصائص المميزة للموهوبين، والتقويم

إضافة إلى تحليل الوثائق المعنية بالبرنامج الدراسي وتعليماته. كل ذلك بغية تقويم البرنامج بناء على نموذج ستفيلبيم وفي ضوء جملة من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، التي نشرت عام National Association for Gifted Children (1998 (NAGC)وهي معايير لتقويم برامج الموهوبين لجميع المراحل الدراسية من ما قبل رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وقد صُممت لمساعدة المدارس لفحص جودة برامجهم للموهوبين، وشملت المعايير الحد الأدنى من الأداء والأداء المتميز. وقد قسمت معايير برامج الموهوبين إلى سبع مجالات: (١)تصميم البرنامج وفلسفته (٢) إدارة البرنامج وخدماته (٣) طرق ترشيح وإختيار الطلاب (٤) المنهج وطرق التعلم (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج (٧) تقويم البرنامج.

كما تم معالجة البيانات الكمية ، والنوعية إحصائياً وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة الذكر.

وتم الحصول على عدة دلالات للتحقق من صدق الإستبانات(الصدق المنطقي ،صدق المحتوى،صدق البناء) كما تم الحصول على مؤشرات للثبات(معامل ثبات كرونباخ ألفا) ، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لإستبانة الطالب، وإستبانة المعلم، على التوالي(٠,٨٦)،(٠,٨٣).

وبعد تصميم أسئلة المقابلات وفقرات مقياس صحيفة الملاحظة تم عرضها على عدد من المحكمين، للتحقق من صدقها وقد كانت دلالات الصدق والثبات مقبولة، ودالة إحصائياً لجميع أدوات الدراسة.

أشارت النتائج إلى أن البرنامج الدراسي لم يتمكن من تلبية الحد الأمثل من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ومن أهم هذه المعايير : معيار إدارة البرنامج، حيث أن البرنامج لم يوفر موظفين مؤهلين لتوجيه وإدارة خدمات تعليم المتميزين، ومعيار طرق ترشيح وإختيار الطلاب،حيث أن ترشيح الطلبة لا تعتمد على مصادر ترشيح متعددة،ولا تتماشى مع النظريات الحديثة، ومعيار الإرشاد والتوجيه،لا يشتمل على خطة واضحة ،وأن المرشدين ليس

لهم معرفة بالخصائص المميزة والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتميزين ومعيار التطـــوير المهني،حيث أن المعلمين بالبرنامج ليسوا حاصلين على شهادات في تعليم المتميزين كما لا يتم تزويدهم بتطوير مستمر وتدريب حول طبيعة واحتياجات المتعلمين المتميزين، ومعيـــار تقـــويم البرنامج،حيث أن أهداف تقييم البرنامج لا تتحقق وأن أدوات ووقت التقييم غير مناسبة والـــدعم المالي غير كافي ،والموظفين القائمين بتنفيذها غير مؤهلين،ونتائج التقييم والتقارير غير واضحة وبالتالي فإن البرنامج لم يلبي هذه المعايير وتمكن من تلبية معيار المنهاج وأساليب التدريس في حده الأدنى،حيث أن المعلمين كانوا فاعلين في عملية تنفيذ الدروس،ومعيار تـــصميم البرنـــامج يستند إلى إطار نظري يفصح عن فلسفة وأهداف مكتوبة وواضحة إلا أنه لم يلبي الخدمات التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين المتميزين،وبالتالي يمكن القول أن البرنامج قد لبى الحد الأدنـــى من المعيار.

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بمراجعة البرنامج الدراسي، لمدارس الملـــك عبـــدالله الثاني للتميز، ليصبح أكثر تلبية للمعايير التي حوكم في ضوئها.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

وخلفيتها وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها

المقدمة:

دعت فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى شمولية برامج التعليم المختلفة، بحيث تتضمن العمل على تطوير البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتميزين والإرتقاء بالخدمات المقدمة لهم ،وعملت على تنفيذ توصيات جلالة الملك عبدالله الثاني في رعاية هذه الفئة من الطلبة المتميزين.

فقامت وزارة التربية والتعليم الأردنية على تطوير النظام التربوي وزيادة كفاءته عن طريق إستحداث برامج أكثر تخصصية مما يعمل على تعزيز قدرات الطلبة العقلية، وكفاءتهم، ومتطلبات تعليمهم، وتنمية شخصياتهم، من جميع الجوانب بصورة متوازنة متكاملة،حيث تم إستحداث إدارة متخصصة للتربية الخاصة في الوزارة لهذا الغرض، والتي يتم من خلالها تنفيذ جميع البرامج المتخصصة بهذه الفئة والتي تعمل على تهيئة الفرص التعليمية المناسبة لهم، خاصةً إن مدارس الطلبة العاديين لا تلبي إحتياجات المتميزين والمتفوقين وتحفز عقولهم، لا سيما أن هؤلاء الطلبة هم ثروة وطنية، لما يسهموا به في تقدم وطنهم وأمتهم، وإهمال هذه الفئة من الطلبة وعدم مراعاة قدراتهم يعرضهم للفشل مما يعمل على هدر هذه الثروة بالإضافة إلى التعدي على حقوقهم الطبيعية. لذلك كان من الضروري أن يكون البرنامج الدراسي متجاوباً مع إحتياجاتهم وقدراتهم وأن يقَّوم ويُعدل باستمرار بحيث يناسبهم. وإزاء هذه المشكلات التي تواجه هذه الفئة والمتعلقة ببرامجهم الدراسية، جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لمواكبة الإتجاهات الحديثة المعنية بتقويم البرامج الدراسية، وتوفير قدر من المعلومات للمهتمين وصانعي القرارات ليساعدهم في إستمرارية تنفيذ البرامج وتحسينها.

ويجد المتتبع لعملية التعليم التي شهدتها المملكة الأردنية الهاشمية في السنوات القليلة الماضية إهتماماً واسعاً بالطلبة الموهوبين والمتميزين، والسعي لرفع مستوى الأداء العقلي والمعرفي لديهم، بحيث يواكب التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يغزو العالم.

وقد أوصى المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن برعاية الطلبة الموهوبين وفق قدراتهم، وميولهم، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم (المؤتمر الوطني الأول للتطوير،١٩٨٧).

وقد بدأت التجربة الأردنية بالإهتمام بالطلبة المتميزين والمتفوقين من خلال إنشاء أول مركز ريادي في السلط في العام ١٩٨٢، واستمر افتتاح هذه المراكز حتى وصلت إلى ١٧ مركزاً ريادياً في عام ٢٠٠٧ م، بعدها أنشئت مدارس اليوبيل، عام (١٩٨٩) التي بدأ التدريس فيها من مطلع العام الدراسي (١٩٩٣/١٩٩٤)، حيث تم إعتبار الطلبة المتفوقين ثروة وطنية ينبغي الإهتمام بها وتطوير طاقاتهم وإمكاناتهم الإبداعية للإفادة منها في المستقبل لخدمة المجتمع.

ثم أنشئت مدراس للطلبة الموهوبين والمتميزين في محافظات المملكة المختلفة لتقدم أنماطاً تعليمية إثرائية، في بيئة تعليمية مناسبة لهم ليتم إعدادهم ليكونوا قادة المستقبل، وتم إختيار مدينة الزرقاء لتكون أولى محافظات المملكة لإنشاء مدرسة للطلبة الموهوبين، والمتميزين، والتي بدأ التدريس فيها خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٠ / ٢٠٠١).

وفي العام الدراسي (٢٠٠٢ / ٢٠٠٣) تم إنشاء مدرسة في محافظة إربد، لتقديم الخدمات التربوية الهادفة للطلبة المتميزين والمتفوقين،وفي العام (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) تم إنشاء مدرسة في محافظة البلقاء وتسعى هذه المدارس إلى تقديم خدمات أكاديمية تربوية تخصصية، تهدف إلى تطوير العملية التعلمية التعليمية للطلبة الموهوبين،والمتميزين، بحيث تلبي إحتياجاتهم المختلفة، وتطوير البيئة المدرسية والصفية،مما يعمل على تحقيق التنمية والتطوير للموهبة والإبداع عندهم، وبما يحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لديهم، وإستثمار طاقاتهم، وإمكاناتهم لخدمة الوطن (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٥).

إن الموهبة إستعداد فطري لدى الفرد،ويستخدم مصطلح الموهبة للدلالة على مجموعة من الأفراد الذين يتميزون بتحصيل أكاديمي، أو بذكاء مرتفع، أو بقدرات خاصة، ويعرف قطامي وصبحي (١٩٩٢) الموهبة: بانها نتاج التفاعل الديناميكي بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية بغض النظر عن الطرائق والمظاهر التي تبرز من خلالها الأداءات المتقدمة للدماغ ذاته، حيث إنها تبرز نفسها عن طريق إستخدام الوظائف الدماغية بطريقة أكثر كفاية وفاعلية. وقد عرفها رنزولي (Renzuli) المشار إليه في (الروسان، ١٩٩٦). بأنها:" التفوق الذي يتضمن تفاعل ثلاث مجموعات من السمات هي: القدرات العقلية العامة أعلى من المتوسط، ومستويات عالية من الإبداع، وإلتزام عال بتأدية المهمات ".

وتتفق جميع التعاريف المتعلقة بالموهبة حول ثلاثة مفاهيم أساسية للموهبة هي:

١. التفوق في القدرة المعرفية .
٢. الإبتكار في التفكير والإنتاج.
٣. المواهب العالية في مجالات خاصة.

وقد تنوعت المصطلحات التي تعبر عن الطفل الموهوب، مثل الطفل العبقري Genius Child،والطفل المتفوق Superior Child، والطفل المبدع Creative Child، والطفل الموهوب Talented child، والطفل الموهوب أكثر المصطلحات إنتشاراً وشيوعاً، ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات نجدها تعبر عن فئة من الأطفال غير العاديين وهذه الفئة تأتي تحت مظلة التربية الخاصة (المحاسنة،٢٠٠١).

كما عرفت السرور (٢٠٠٠) الطفل الموهوب أو المتميز هو: ذلك الشخص الذي لديه أداء متميز، في واحد أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية العامة، التفكير الإبداعي، القدرة القيادية، المهارات الحركية، المهارات الفنية، الإستعداد الأكاديمي المتخصص.

وقد أجريت دراسات كثيرة مستفيضة كان غرضها التعرف إلى صفات وخصائص المتميزين، فهناك خصائص المتميزين ذكاءاً، وخصائص المتميزين ابتكاراً وخصائص المتميزين جسمياً (Betts, 1986).

ويحدد بعض الباحثين عدداً من الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين، والمتفوقين(الروسان،١٩٩٦) ومنها:

- يتعلمون المهارات الأساسية أفضل من غيرهم وبسرعة ويحتاجون الى قليل من التمرين.
- أفضل من أقرانهم في بناء الفكر والتعبير التجريدي وإستيعابه.
- أقدر على تفسير التلميح ،والإشارات من أقرانهم.
- لا يأخذون الأمور على علاتها، غالباً ما يسألون كيف؟ ولماذا؟.
- لديهم القدرة على التركيز والإنتباه لمدة طويلة.
- غالباً ما يكون لهم رغبات وهوايات فريدة من نوعها.
- يتمتعون بطاقة غير محدودة.
- لديهم القدرة المتميزة للتعامل الجيد مع الآباء والمدرسين والراشدين، ويفضلون الأصدقاء الأكبر منهم سناً.
- لديهم الرغبة لفحص الأشياء الغريبة،وعندهم ميل وفضول للبحث والتحقيق.

- تصرفاتهم منظمة ذات هدف وفعالية.
- لديهم الحافز الداخلي للتعلم والبحث.
- يتصفون بقوة الملاحظة.
- يستمتعون كثيراً بالنشاطات الفكرية.
- لهم القدرة على التفكير التجريدي وإبتكار وبناء المفاهيم.
- لهم نظرة ثاقبة لعلاقات الأثر والمؤثر.

وتعود أهمية التعرف إلى خصائص الطلبة المتميزين، وحاجاتهم لسببين رئيسين(جروان، ١٩٩٩):

١. إتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين، والمتفوقين، على ضرورة إستخدام قوائم الخصائص السلوكية، كأحد المحكات في عملية التعرف، أو الكشف عن هؤلاء الطلبة وإختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.
٢. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج الدراسية الملائمة.

ويرى بعض الباحثين أن هناك بعض المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين بالرغم من أنهم يتمتعون بقدرة عالية على مواجهتها،حيث يرى ويب (Webb,1993) إن بعض الطلبة يشكو من:

١. عدم إدراكهم لمعنى الموهبة، والتفوق، وعدم تعريفهم بذلك.
٢. شعورهم بالإختلاف، وعدم التقبل من جانب الآخرين.
٣. التوقعات المرتفعة من الآباء، والمعلمين والرفاق.
٤. الملل والضيق الذي يعانون منه معظم الوقت في المدرسة.
٥. مضايقة رفاقهم من الطلبة بالسخرية، وبكثرة الأسئلة، والإنتقادات أحياناً أخرى.

الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الإختيار الدراسي الجامعي، أو المهني، لإختلاط الأمور، وكثرة الفرص

وأن المشكلات والمخاوف التي يشكو منها الطلبة المتميزون قد تعود إلى الخصائص الشخصية الموروثة لهؤلاء الطلبة، وإلى أنماط تعلمهم، والنمو غير المتوازن في الجانبين العقلي، والعاطفي، وشدة حساسية النظام العصبي لديهم، قوة العاطفة، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالإختلاف والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية، والإجتماعية، والعاطفية ونوعية البرامج

الدراسية المقدمة لهم، وهذه المشكلات تعرضهم للمجازفة مع أنفسهم، ومــع الآخــرين فريمــان (Freeman,1993) وكيتانو (Kitano, 1990).

ولما كان من الضروري أن تقدم المؤسسات التربوية الخدمات اللازمــة التــي تنــسجم وقدرات المتميزين، بغية إعدادهم لمواجهة مستجدات عصر التكنولوجيا، وما يرافقه من متطلبات، تم تشكيل لجان فنية من ذوي الإختصاص، والخبرة الأكاديمية، مهمتها تطوير البرامج الدراســية والإشراف على تنفيذها (جروان، ١٩٩٩).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تم عقد المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية المتفــوقين عام (٢٠٠٠)، تحت شعار "التربية الإبداعية أفضل إستثمار للمستقبل" والذي كان من أهم أهدافــه الإطلاع على آخر التجارب العربية والدولية، والتعريف بحاجات المتفوقين، ومشكلاتهم، وأساليب رعايتهم، ووضع وتطوير البرامج الخاصة بهم(المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،٢٠٠٠).

وقد يعود السبب الحقيقي لتطوير تلك البرامج، كون برامج التعليم العام المقدمــة للطلبــة بشكل عام، هي برامج ذات طبيعة إجتماعية، إذ إنها لا تراعي الفــروق الفرديــة بــين الطلبــة المتفوقين والعاديين، وتحتاج هذه البرامج إلى فترة زمنية محددة لتغطيتها، وتكون مقــررة مــن الجهات التعليمية المسؤولة، إضافة إلى أن المعلمين الذين يشرفون على تدريسها قد يكونون غيــر مؤهلين أكاديميا، أو مهنيا، للتعامل مع الطلبة المتفوقين، كما أن الطلبة المتفوقين بحاجة ماسة إلى برامج دراسية خاصة تناسب طموحاتهم، وإمكاناتهم الإبداعية والفكرية، بالإضافة إلــى حــاجتهم لمعلمــين أكفــاء، ومــؤهلين أكاديميــا، ومهنيــا لتلبيــة احتياجــاتهم العامــة والخاصــة المتعددة (العزة،٢٠٠١).

لذا من المرجح أن يواجه هؤلاء الطلبة مشكلة تتمثل في قلة قدرتهم على التكيف الإيجابي مع البيئة المدرسية العادية، والسبب في ذلك كون البرامج الدراسية التي تقدم لهــم دون مــستوى تفوقهم، ونبوغهم، وإبداعهم، مما يؤدي إلى إستخفافهم الكبير بتلك البــرامج الدراســية العاديــة، وإزدياد التذمر من قلة القدرة على التعامل مع أشياء لا تمثــل أي تحــد لقــدراتهم، ومــواهبهم، وأفكارهم المتميزة (آل شارع والقاطعي، ٢٠٠٠).

بدأ الاهتمام المتزايد من قبل المربين بتقويم البرامج الدراسية المقدمة لهم، من أجل تزويد صانعي القرار، ومخططي البرامج، ومطبقيها بالمعلومات اللازمة عن نجاح البرامج وفهمها بشكل أكبر. وعادة ما يساعد التقويم في تحسين فهم أداء البرامج عن طريق التزويد ببيانات لكل جوانب

الأداء، تفسر أسباب الأداء الملاحظ، أو عدم تحقيق الأهداف، أو الأثر الكلي للبرامج (General Accounting Office, 2000). ويعد تقويم البرامج عنصراً رئيساً يجب وضعه منذ مرحلة التخطيط للبرامج، حيث يشمل دور المقوم على ربط جميع الجهات ذات الصلة بالبرنامج على اختلاف درجاتها، ومن ثم مساعدتها لإيجاد نموذج شامل للبرنامج يتفق مع الإطار النظري، وما يرجوه ممولو البرنامج. كما أنه يساعد على وضع خطة إجرائية لتنفيذ البرنامج ووضع محكات لتنفيذ كل عنصر من عناصر البرنامج، والتأكد من تحققها. بالإضافة إلى أنه على المقوم أن يساعد في وضع أهداف إجرائية للبرنامج يمكن متابعة تطبيقها، وقياس مدى تحققها، والمساعدة في تصميم أدوات وطرق التقييم بناء على هذه الأهداف. هيل أندرسون (Hill-Anderson, 2008).

ولتبرير هذه المشكلة تتبنى الدراسة نموذج ستفلبيم التقويمي Stufflebeam Evaluation Model لتقويم البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، إذ أن هذا النموذج يهتم بالبرنامج التربوي بكل مكوناته،حيث يركز على السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات (Context،Input Process,Product،Evaluation Model) ويعرف بنموذج (CIPP)، ووفقا للنموذج تتم إجراء عملية التقويم بالنظر إلى البرنامج من حيث:

أولاً: تقويم السياق العام (Context Evaluation)

يهتم تقويم السياق بمنطق البرنامج موضع التقويم، والتعرف إلى أهداف البرنامج، وللحكم على ما إذا كانت الأهداف المقترحة تستجيب بما فيه الكفاية للحاجات. وهذا التقويم يلائم السؤال (١) من أسئلة الدراسة.

ثانياً: تقويم المدخلات (Input Evaluation)

يهتم تقويم المدخلات بتصميم أنشطة البرنامج وترتيبها، والموارد المادية، والبشرية، المتوفرة. وهذا التقويم يلائم السؤال (٢، ٣) من أسئلة الدراسة.

ثالثاً: تقويم العمليات (Process Evaluation)

يهتم تقويم العمليات بتلمس الخلل في تنفيذ البرنامج، ويقدم معلومات لصانعي القرار للتعرف إلى الصعوبات الإجرائية، ومدى تقدم البرنامج. وهذا التقويم يلائم الأسئلة (٤، ٥، ٦، ٧) من أسئلة الدراسة.

رابعاً: تقويم المخرجات (Product Evaluation)

يهتم هذا التقويم بجمع المعلومات للحكم على مدى نجاح مخرجات البرنامج، من خلال ربط الأهداف، والسياق، والمدخلات، والعمليات، لتقدير جودة المخرجات، وهذا التقويم يلائم السؤال الثامن من أسئلة الدراسة.

أما فيما يخص الإجابة عن السؤال التاسع فقد تبنت الدراسة جملة من المعايير، إنبثقت من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC,1998) والتي قسمت هذه المعايير إلى سبعة مجالات: (١) تصميم البرنامج وفلسفته (٢) إدارة البرنامج وخدماته (٣) طرق ترشيح وإختيار الطلاب (٤) المنهج وطرق التعلم (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والإنفعالي (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج (٧) تقويم البرنامج.

وقد تم إعتماد هذه المعايير بناءً على البحوث والدراسات التي أجريت على تربية الموهوبين والمتفوقين، وعلى ملاحظات مديري برامج الموهوبين، ومنسقي البرامج، ومعلمين الطلبة الموهوبين.

وتكمن مشكلة الدراسة في السعي لتقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين والتحقق من جودة مخرجات هذا البرنامج.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الإردن، والتحقق من جودة مخرجات هذا البرنامج،وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء جملة من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين.

وإنطلاقاً من هذا الهدف، فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة وضوح فلسفة، وأهداف البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها المعلمون، والإداريون في البرنامج؟
٢. ما فاعلية إدارة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركها الطلبة، والمعلمون؟

٣. ما فاعلية نظام إختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه الطلبة، والمعلمون، والإداريون في البرنامج؟

٤. ما فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه الطلبة، والمعلمون، والإداريون، في البرنامج؟

٥. ما جودة الأداء التدريسي للمعلمين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟

٦. ما مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها الطلبة، والمعلمون، والإداريون، في البرنامج؟

٧. ما مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه المعلمون والإداريون، في البرنامج؟

٨. ما فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه المعلمون والإداريون، في البرنامج؟

٩. إلى أي درجة يستوفي البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، لمعايير تقويم الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها مما يأتي:

١- جاءت ترجمة لتوصيات جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين بضرورة الإهتمام بالطلبة المتميزين والمتفوقين، وتقديم الرعاية لهم، والمناخ الدراسي الملائم، وأكدت التوصيات على أهمية التعرف إلى إحتياجات الطلبة المتميزين، والعمل على وضع البرامج الكفيلة بحفز قدراتهم، وتطويرها، وتقييم مستوى الخدمات المقدمة لهم.

٢- تسهم في تسليط الضوء على نموذج تقويمي، والذي في حال ثبتت فاعليته سوف يسهم في تزويد صانعي القرارات بنوع من المعلومات، يساعدهم في تناول القضايا الخاصة بإستمرارية تنفيذ البرنامج الدراسي، وزيادة الميزانية، أو تخفيض الإنفاق.

٣- تقديمها مقترحات من شأنها أن تعمل على تطوير البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وتأتي هذه المقترحات بعد محاكمة البرنامج في ضوء جملة من

المعايير، للنظر في الجوانب التي إستوفى فيها البرنامج المعايير، والجوانب التي لم تستوف فيها تلك المعايير، ولا شك أن هذا يقود إلى فهم أعمق للبرنامج، والوقوف على مواطن القوة والضعف فيه. وتوفير معلومات تساعد في إعادة النظر بإعداد البرنامج ليكون قادراً على تلبية حاجات المتعلمين.

٤- يؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال تقويم البرامج الدراسية، إذ إن الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع لم تعمل على تقويم البرنامج الدراسي للطلبة الموهوبين، في ضوء نموذج تقويمي بالإضافة إلى محاكمته إلى قائمة معايير لبرامج الموهوبين، من هنا يتخذ موضوع الدراسة "تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين" أهمية خاصة.

مصطلحات الدراسة:

بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ترى الباحثة أن المصطلحات التالية لها دلالاتها الإجرائية التالية:

التقويم Evaluation:

عملية علمية منظمة يتم فيها جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها في ضوء مجموعة من المحكات لاصدار الأحكام كوسيلة للإسهام في تحسين وتطوير البرنامج الدراسي.

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز: King Abdullah11 Schools for Excellance

مدارس إستحدثتها وزارة التربية والتعليم إبتداء من العام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)، ويجري العمل على إستحداث (١٢) مدرسة للطلبة المتميزين، وفق خطة إجرائية تنفذ على مدى (٣) سنوات، والفئة المستهدفة هم الطلبة الذين يتميزون عن سائر أقرانهم وفق معايير وزارة التربية والتعليم للطلبة الموهوبين.

نموذج تقويم ستفلبيم (CIPP) Evaluation model:

تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيين وأصحاب القرار.

برنامج الموهوبين Gifted program:

البرنامج الذي يبنى على نظام شامل لتعليم الطلبة ذوي القدرات المتميزة، لتلبية إحتياجاتهم، وإمكاناتهم الإبداعية والفكرية،من خلال الخدمات الرسمية وغير الرسمية مما يؤدي الى إحتضان فاعل للمتعلمين الموهوبين.

الطلبة المتميزون Superior Students:

مجموعة الطلبة الذين تم قبولهم في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز وفق الأسس والمعايير المعتمدة في وزارة التربية والتعليم، والذين يتصفون بقدرات متميزة، وغير عادية مما يجعلهم بحاجة إلى برامج تربوية، وخدمات تربوية، تختلف عن تلك التي تقدم في المدارس العادية، وهذه القدرات تتمثل في القدرة العقلية العامة، والإستعداد الأكاديمي، والقدرة الإبداعية والقدرة القيادية، والقدرة المعرفية.

البرنامج الدراسي Instructional Program:

البرنامج الذي أقرته وزارة التربية والتعليم لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، والمبني على المباحث الدراسية بمستوييها الرسمي والتطويري، ليتلائم مع إحتياجات الطلبة الموهوبين، ويشترك في إعداد هذا البرنامج فريق متكامل من ذوي الإختصاص.

معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

International Association Standards for Gifted Children:

هي تلك المعايير التي نصت عليها أنظمة الدول المتقدمة مثل (أمريكا، واستراليا، وبريطانيا) حول خطوات ومضامين البرامج الدراسية للطلبة الموهوبين، والمتميزين والتي طورتها الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children(NAGC).

المعيار Standard:

هو مستوى معين من الأداء، يتم بناء عليه قياس نجاح البرنامج. حيث يتيح لنا، أن نقيم جودة البرنامج الموجود حاليا، وتزويدنا بتوجيه لتطويره وتحسينه.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- إقتصرت عينة الدراسة على البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثـــاني للتميزفـــي صورتها الحالية، كما هي قائمة حالياً في العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠).
- إقتصرت عينة الدراسة على الطلبة المنتظمين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.
- إقتصرت عينة الدراسة على مشرفي، ومديري، ومعلمي، مدارس الملـــك عبـــدالله الثـــاني للتميز.
- تحددت نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة بها.

الفصل الثاني

الأدب النظري

والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مجموعة من الأدب النظري والدراسات السابقة، بهدف الإفادة منها في الوقوف على ما قدمته من نتائج ترتبط ببرامج تعليم الموهوبين، وتقويم برامجهم الدراسية.

تاريخ تعليم الموهوبين

إن تربية المتفوقين والمتميزين مسألة تربوية شغلت الكثير من الباحثين في الأمور التربوية، والتعليمية، وكانت هناك منافسة بين التربويين المهتمين في هذا المجال، كل يدلي بنظرياته، ونماذجه، وأنظمته، مدعماً وجهة نظره بكثير من الأبحاث والدراسات.

لقد ظهر الإهتمام والعناية بالأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية منذ القدم، فالحضارات القديمة كانت تولي إهتماماً بالأفراد الذين يتمتعون بقدرات قيادية عالية، فالحضارة الرومانية كانت تهتم بهذه الفئة لأغراض الجيش، والتجنيد، والحرب، وفي الحضارة اليونانية كان الأطفال ذوو القدرات القيادية، والفصاحة اللغوية، يتم إختيارهم في سن مبكرة، ويقدم لهم تدريساً خاصاً من العلوم، والفلسفة، والفيزياء (الداهري، ٢٠٠٥).

ويرجع الاهتمام بالموهبة(Jolly, 2005)، أو التميز بالمفهوم الأوسع، وتطور الإهتمام العام بالموهوبين والمتميزين إلى القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين. فقد وجدت الفصول الخاصة بالطلبة المتميزين لأول مرة في الولايات المتحدة عام (1871) في مدينة سانت لويس St.louis بولاية ميسوري(Davis Missouri and Rimm,2004). وتميزت هذه الحقبة بعدة إتجاهات تمثلت بأبحاث العالم جالتون (Galton). الذي درس مجموعات من رجال القضاء والقادة العسكريين بهدف إيجاد علاقة بين الوراثة والعبقرية. أما عالم النفس الفرنسي بينيه (Binet) فيعد أول من قاس الذكاء بشكل علمي وأول من وضع إختبار للذكاء بهدف الكشف عن الأطفال ذوي القدرات العقلية المتدنية حتى يمكن عزلهم وتنظيم برامج تربوية خاصة لهم، وهو نفس الإختبارالذي طوره لويس تيرمان الذي إحتل المركز الأول بين أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين من أجل إلحاقهم ببرامج خاصة.

لقد جلب القرن العشرين تطبيقات وتطورات جديدة للعلوم، وأفكار مختلفة حول تعليم الموهوبين. فقد شدد إدوارد ثورندايك (Thorendik)إلى إن الذكاء موروث، ويحدد من قبل الطبيعة، وأن المدارس يجب أن تصنف الطلبة حسب مستوى ذكائهم، وأن توفر مناهج مناسبة لتعليمهم وإعدادهم في المجتمع (Johannigmeier,1980).

كما شهد القرن العشرين حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الإهتمام بالموهوبين، وتركز على ضرورة الكشف عنهم وتشخيصهم في سن مبكرة ، كما تلح على ضرورة توفير المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تلبي إحتياجاتهم ، وفي إيجاد البنى والهياكل المؤسسية القادرة على إدارة هذه الأنشطة والحفاظ على إستمراريتها ، ذلك من جهة ثم يأتي العمل على تطويرها من جهة أخرى. (قطامي وصبحي، ١٩٩٢).

إن هذه التطورات جلبت المصداقية العلمية لتعليم الموهوبين. فقد ترأس الرواد أمثال (Lewis, Terman, Leta) حركة تعليم الموهوبين، وأجروا بعض الدراسات البحثية حول الأطفال الموهوبين، حيث عملوا على تطوير وتطبيق إختبار الذكاء على نطاق أوسع في المجتمع. فإستخدم عالماء النفس (Lewis) و(Terman) إختبار الذكاء للأطفال وعملا على إيجاد نسبة الذكاء (I.Q)، وخلدا المعتقد الذي يقول إن الذكاء الطبيعي هو أكثر أهمية في توقع الإنجاز من عدد أيام حضور المدرسة، والتعليم من قبل المدرسة (Davis and Pallidinio, 1997).

أما ليتا (Leta) فقد كانت أول باحثة تقوم بتحديد الطرق الضرورية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي القدرات العالية. حيث أكدت أن البيئة النظامية للمدرسة لم تلبِ احتياجات الموهوبين، ولاحظت الفجوة بين التطور العقلي والعاطفي. لذا عملت على تطوير البرامج التي إعتقدت أنها مناسبة لإحتياجات الموهوبين، وأجرت عشرات من الدراسات حول الموهوبين.

وفي عام (١٩١٦)، بدأت بعض المدارس بتقديم حصص خاصة للأطفال الموهوبين. وبحلول عام (١٩٢٠) قامت نسبة كبيرة من المدارس بتوفير عدد مختلف من البرامج، حيث كان يتم تجميع الطلبة حسب نسبة الذكاء (I.Q) ومستويات التحصيل (Davis and Rimm, 2004). ثم إزداد الإهتمام بتعليم الموهوبين بعد الحرب العالمية الأولى والثانية بشكل كبير، بسبب الإهتمام المتزايد في الإبداع والذكاء. إلا أن جيلفورد (Guilford) إنتقد عام (١٩٥٠) جمعية علماء النفس الأمريكيين لنقص تركيزهم على دور الإبداع في فهم الذكاء الإنساني، مما قاد إلى بحث أكثر حول

تحديد ورعاية الموهبة والإبداع، بعدها ظهرت جهود العالم ستانلي هول الذي أسس أول مختبر نفسي في أمريكا وبعد أربع سنوات قامت آن آيساك (Ann Isaacs) بتأسيس الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC)، وتشكلت المنظمة من أولياء الأمور، والخبراء، وقادة المجتمع ذوي الإهتمامات الخاصة بالأطفال الموهوبين، والمتفوقين، حيث لعبت المنظمة دوراً فعالاً في تحسين نوعية التعليم لكل الطلبة الموهوبين (Haensley, 1999) .

وفي فترة الستينات نشرت العديد من الأعمال التي أثرت في تعليم الطلبة الموهوبين مثل (Passow, Torrance, Meeker). حيث أجرى Harry Passow دراسة كبيرة تقارن النتاجات العاطفية والأكاديمية لتجميع الطلبة حسب مستويات القدرة. ثم قام Paul Torrance بتطوير المفاهيم الأصلية للإبداع مما قاد إلى إختبارات Torrance للتفكير الإبداعي، ومهارات تفكير حل المشكلة وقد نُشِرَت اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي عام ١٩٦٦م في الولايات المتحدة الأمريكية، ونقلت إلى دول عديدة من بينها دول عربية، حيث إكتسبت شهرة واسعة، وأعيد إستخدامها في بيئات مختلفة وشاع إستخدامها في الكشف عن الأطفال الموهوبين في المرحلة الأساسية بصورة خاصة وهي من أكثر اختبارات التفكير الإبداعي استخداماً (جروان،٢٠٠٤).

أما Meeker فقد طور ملفات الطالب للمتعلمين الموهوبين لتطوير مهاراتهم المعرفية وأشار الى أن الموهوبين والمتفوقين بحاجة الى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن الخدمات التقليدية الموجودة في المدارس العادية (Van Tassel and Stambangh,2006).

وشهدت السبعينيات فترة أخرى من الإهتمام في تعليم الموهوبين فقد بدأت تعريفات الذكاء بالتوسع من خلال الكتاب الذي حمل اسم طبيعة الذكاء البشري، الذي نشر (١٩٧٥) ، حيث أعلن Guliford مفهوم الذكاء كسمة غير وحدوية، وكسمة معقدة، حيث يشمل المفهوم (١٢٠) مكوناً على الأقل (Delisle,1999).

وفي العام ١٩٧٥ عقدت لندن المؤتمر العالمي الأول للأطفال الموهوبين، وهذا أدى إلى إنشاء المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، ودعم هذا المجلس البحث والبرامج، والتطبيقات المتعلقة بتعليم الموهوبين في جميع أنحاء العالم (Haensley,1999).

وفي فترة الثمانينات، نشرت اللجنة الوطنية للتميز في التعلـيم تقريـراً بعنـوان الأمـة في خطر، وأشارت بيانات التقرير أن الطلبة غير قادرين على التنافس مع نظـرائهم العـالميين، لذا أطلق التقرير حملة للإهتمام بالموهوبين، وقاد إلى تغييـرات فـي الـسياسات، والتطبيقـات، وزيادة في المعايير الأكاديمية، وحـث علـى وضـع المـنهج المناسـب للطلبـة الموهـوبين (Kranes and Nugent, 2004).

وفي عام ١٩٨٨، تم تخصيص أموال إضافية لتعليم الموهوبين جاءت من قـانون تعلـيم الموهوبين والمتفوقين، حيث دعى القانون إلى إنشاء مركز البحث الوطني للموهوبين، والمتفوقين (NRCGT) National Research Center on the Gifted and Talented، حيث يقـوم (NRCGT) بتقييم الطرق الحالية للتجديد، وفحص تطبيقات الغرفة الصفية، وتقييم برامج إعـداد المعلمين، ودراسة تقدم الطلبة الموهوبين (Haensley,1999).

ومنذ أواسط التسعينات من القرن العشرين وحتـى بدايـة القـرن الحـادي والعشرين، أثريت أعمال الباحثين السابقين، وجلب تغييرات إضافية شملت حركة الدمج والتمويل المـستمر، حيث إستمر الخبراء في حقل تعليم الموهوبين، في النقاش حول تأثيرات الـدمج ودعـت حركـة الدمج، إلى وضع الطلبة الموهوبين في حصص نظامية، وإنشاء صفوف من أفراد ذوي إحتياجات متعددة، كما تم التركيز على تطـوير البـرامج الخاصـة بالطلبـة الموهوبين من حيث التعرف عليهم، وإرشـادهم، وبنـاء بـرامج خاصـة بهـم، وتقييمهـا. لـذا قـام الخبـراء التـابعين لـ(NAGC) بنشر جميع ما كتب تقريباً عن تقييم البرامج، والأدوات، ومعايير التقييم المستخدمة في برامج الموهـوبين، والعوامـل التـي تجعـل التقييمـات أكثـر فائـدة لـصانعي القـرار (Davis and Rimm,2004).

الموهوب Talent:

عرف مكتب التربية الأمريكي الموهوبين أنهم أولئك الأطفال الذين يتمتعون باداء متميز و يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين، وهم الذين لديهم قدرات عالية ، والقادرين على القيام بأداء عالي ويحتاجون الى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة الى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة.

تعددت وتنوعت المصطلحات التي تعبر عن الطفل الموهوب، وقد وجد الباحثون بعض الصعوبات في تحديد مفهوم واضح للطفل الموهوب. وأسباب ذلك تعود الى المكونات الكثيرة (Components) لمفهوم الطفل الموهوب، وصعوبة الإتفاق على الأسئلة المطروحة في مجال الموهبة وهي:

- السؤال الاول: والذي يدور حول مجالات التفوق لدى الموهوبين، سواء أكانت تندرج تحت الذكاء العام، أو تحت القدرة العقلية العامة (I.Q). أم تحت الإبداع والموهبة، ومثال ذلك، الإبداع العلمي أو الأدبي أو الفني أو التحصيل الأكاديمي المرتفع، أم وجود العديد من السمات الشخصية.

- السؤال الثاني: والذي يدور حول كيفية قياس الموهبة، سواء أكان بمقاييس الذكاء العامة، أم بمقاييس الإبداع. أم بمقاييس التحصيل الأكاديمي، أم بمقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز الموهوبين.

- السؤال الثالث: والذي يدور حول الحدود الفاصلة بين الطفل الموهوب، والطفل العادي، وهل هذه الحدود تعتمد على الذكاء ونسبته، أم تعتمد على التحصيل الاكاديمي، أم على درجة الأداء على مقاييس الإبداع، أم حسب السمات الشخصية والعقلية.

وتعريف (ويتي) الذي تبنته الرابطة الأمريكية،هم أولئك الأفراد الذين يكونون ذوي أداء عالي بدرجة ملحوظة كصفة دائمة في مجالات الموسيقى أو الفنون أو القيادة الإجتماعية.

ويمكن القول بأن الموهوبين هم الأطفال الذين تضعهم قدراتهم المعرفية في القطاع الأعلى للتوزيع الإعتدالي،الذي يضم أعلى ٣–٥% من أفراد المجتمع.

وبشكل عام، فإن إختبارات الذكاء هي التي تستخدم عادة للتعرف على الأطفال الموهوبين. وأن الأطفال الذين يفوق أداؤهم على هذه الاختبارات حدا معيناً (١٣٥-١٥٠) يعدون أطفال موهوبين (الداهري، ٢٠٠٥).

لكن بعض العلماء يعتقدون أن مفهوم الموهبة يجب أن يتسع ليشمل الى جانب ذلك أولئك الأطفال الذين يظهرون قدرات متميزة في جانب من جوانب شخصيتهم العقلية كالذاكرة الخارقة، أو القدرات الحسابية المتميزةأو المواهب العالية في مجالات خاصة.

ويقترح البعض التمييز بين نوعين من الموهوبين:

١- الموهبة العامة: وهؤلاء هم الذين يحصلون على درجات الذكاء بحدود (١٣٥-١٥٠) على اختبارات الذكاء.
٢- الموهوبون جداً: وهم أولئك الذين يحصلون على درجات ذكاء عالية جداً،بحدود (١٥٠-١٧٠) أو الذين يبرزون في جانب عقلي معين (علاونة، ١٩٩٤).

ومن التعريفات المتعلقة بمفهوم الموهبة تعريف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية عام (١٩٥٨) إذ ذكرت أن الطفل الموهوب: هو من يظهر تمييزاً مستمراً في أدائه في أي مجال خاص أو أكثر ذو قيمة.

كما عرفت ليتا هولنجورث (Leta Hollingworth) عام (١٩٣٠) الطفل الموهوب بأنه: ذلك الطفل الذي يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية الأطفال في كافة المجالات (Davis and Pallidino,1997).

ومن أبرز المفاهيم التي عرفها (جروان، ١٩٩٩) والمتعلقة بالموهبة والتميز ما يلي:

العبقرية: Genius

قدرة عقلية وإبداعية إستثنائية من مستوى رفيع تترجم عملياً على شكل إنجاز فذ وأصيل يترك بصمات عميقة الأثر في مجال معين لم يستكشف من قبل، ويعد إضافة جوهرية ذات قيمة كبيرة لمعرفة الإنسان وحضارته، والعبقرية نتاج للوراثة والبيئة معاً، ونظرا لأن الإعتراف بها يتوقف على المجتمع، فإنها لا تحمل قيمة في حد ذاتها، وليس لها وجود بمعزل عن المجتمع.

التفوق: Superiority

قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد، أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية، والتقنية، والإبداعية، والفنية، والعلاقات الاجتماعية، والتفوق مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلة قليلة من الأفراد في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني.

الموهبة Giftedness

قدرة فطرية، أو إستعداد موروث في مجال واحد، أو أكثر من مجالات الإستعداد العقلية، والإبداعية، والإجتماعية، والإنفعالية، والفنية وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى إكتشاف وصقل، حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها.

الإبداع Creativity

مزيج من القدرات، والإستعدادات، والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت في بيئة تربوية مناسبة فإنها تجعل المتعلم أكثر حساسية للمشكلات وأكثر مرونة في التفكير، وتجعل نتاجات تفكيره أكثر غزاره وأصاله بالمقارنة مع خبراته الشخصية، أو خبرات أقرانه.

خصائص الموهوبين والمتميزين:

إن معرفة الخصائص التي تميز الطلبة الموهوبين والمتميزين تساعد في إكتشافهم و تحديدهم، مما يقود الى تقديم أفضل الفرص التربوية والتعليمية التي تلبي احتياجاتهم وتعمل على تنمية قدراتهم وبلورة شخصياتهم.

أجريت دراسات، كان غرضها التعرف إلى خصائص المتميزين سواء الخصائص الجسدية أو العقلية ومن بينها دراسة تيرمان (Terman,1945)، فقد وجد تيرمان أن المتميزين عقلياً أفضل من العاديين من حيث الطول والوزن.

ومن حيث الصفات العقلية أشار ويب (Webb,1995) أن المتفوقون يمتازون بقدرة عالية على القراءة المبكرة، وحصيلة من المفردات جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، وحفظ كمية كبيرة من المعلومات، وتعلم المهارات الأساسية بسرعة دون تمرين، وحب عال للاستطلاع، وعمل الأشياء والتجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأفكار

والأشياء بطريقة غير عادية، وبديهة حاضرة، وتعدد في الميول والإهتمامات.

أما من الناحيتين الإجتماعية والثقافية فقد أظهرت دراسة تيرمان (Terman,1945) أن معظم المتميزين يعيشون في أسر تتمتع بمستوى إقتصادي وإجتماعي مرتفع، أما إتجاهات الوالدين في التنشئة فقد وجد أن المتميزين قد نشؤوا في بيوت تنعم باتجاهات تتسم بالإستقلالية والديمقراطية، كما أن المتميزين بشكل عام ينتمون إلى أسر تتمتع بمستوى ثقافي أعلى من العاديين. ويشير كل من (Clark,2002; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg,2002;Gross,1993; Silverman,1997-2004; Bloom,1982)، إلى أن الأفراد الموهوبون قد يظهرون بعضا من الخصائص المميزة لكن يجب أن نتذكر أن الأفراد الموهوبين ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي، قد يظهرون هذه الخصائص المميزة بدرجات متفاوتة. ومن غير المتوقع أن يظهر الطفل الموهوب كل هذه السمات مجتمعة، كما أن وجود أي من هذه الخصائص المميزة قد يعتبر أن الطفل موهوب، أما هذه الخصائص فهي:

القدرة الذهنية العامة

- لديه إهتمامات متفاوتة، ويظهر الفضول والرغبة في التعرف؛ فضول قوي، يسأل أسئلة عن كل شيء، وأي شيء، كثير الإستقصاء والإستعلام.
- يظهر مستوى عاليا من تطور اللغة، والقدرة الكلامية، لديه مفردات كثيرة، قارىء مبكر، أو قارىء شديد الشره بالقراءة.
- لديه قدرة وطاقة غير عادية على معالجة المعلومات.
- قدرة على التفكير وسرعة في معالجة المعلومات ، ويتعلم بسرعة.
- قدرة عالية على التعرف على العلاقات المتنوعة المختلفة، ودمج الأفكار بين المعارف المختلفة، يعطي للأشياء تبريرات، يفهم المعاني، وينشئ علاقات منطقية.

القدرة الأكاديمية النوعية

- قدرة على إستيعاب مقدار غير عادي من المعلومات، وقدرة غير عادية على الاحتفاظ بها في الذاكرة؛ لديه ذاكرة ممتازة.
- قدرة على فهم المادة الدراسية في المستويات المتقدمة.
- قدرة على التعامل مع الأعداد.

- سرعة إتقان واستذكار المعلومات المتعلقة بالحقائق والمعطيات، وقدرة سريعة على التعلم.
- إصرار موجه نحو الهدف، مثابر دؤوب في اهتماماته.
- قدرة على تركيز إنتباهه لفترة طويلة.

القدرة الإبداعية

- يمتلك عمليات فكرية مرنة في حل المسائل.
- يولد أفكاراً وحلولاً أصلية، عالي الإبداع؛ يعطي إجابات فريدة، غير عادية، وذكية.
- الأصالة في الكتابة، وفي التعبير الشفوي أو الفني، مفكر مستقل.
- لديه خيال واسع.
- لديه إحساس عميق بالدعابة والروح المرحة.
- يتحمل المخاطرة، مغامر، ومتأمل.
- غير مطواع، متجه نحو الذات.
- يستخدم الأشياء المتعلمة سابقا في سياقات جديدة.

القدرة على القيادة

- لديه قدرة تقييمية للذات وللآخرين.
- لديه توقعات عن الذات والآخرين، يسعى إلى الدقة والكمال، ناقد للذات.
- ثقة عالية بالذات تظهرعند تعامله مع الأطفال الذين هم في سنه ومع البالغين أيضا.
- مسؤول ويمكن الإعتماد عليه.
- متعاون مع المعلم وزملاء الصف.
- غالبا لديه حلول للمشاكل الإجتماعية والبيئية.
- يميل إلى طرح تساؤل حول السلطة وغير مقيد في إعطاء الآراء.

الخصائص العاطفية والإجتماعية والوجدانية المميزة:

- حساسية غير عادية لمشاعر وتوقعات الآخرين.
- وعي ذاتي عالي المستوى.
- إحساس متقدم بالعدالة– المثالية في سن مبكر، معني بالعدالة والإنصاف.
- تطور مبكر في المجال الداخلي للسيطرة.

- عمق عاطفي غير عادي ويظهر التعاطف والحساسية.
- حاجة قوية للتناغم والتوافق بين القيم والأفعال الشخصية.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي وحساس خلقيا.
- مدفوع ومحفز بقوة من حيث إحتياجات تحقيق الذات.

الخصائص المميزة للقياس النفسي:

- مقدار غير عادي من المدخلات من البيئة من خلال الإحساس الكبير بالوعي.
- تمييز ودقة غير عادية بين التطور الجسدي والفكري.
- لديه درجة عالية من الطاقة.

مشكلات الطلبة الموهوبين والمتميزين:

إن المطلع على خصائص، وسمات الموهوبين، وما يتميزون به من قدرات، ومواهب، يعتقد أنهم جميعاً لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم ويمكنهم من التعرف على مشاكلهم، وإيجاد الحلول لها، والتغلب عليها، وتحقيق التكيف مع محيطهم، سواء في الأسرة أو المدرسة، أو محيط العمل، أو في المجتمع ككل. وقد يعتبر البعض أن الإرشاد والتوجيه لهؤلاء الموهوبين لا يشكل ضرورة أو عاملاً هاماً ينبغي مراعاته، وذلك لما يتميزون به من قدرات عالية. ولكن الأبحاث والدراسات أثبتت عكس هذه المقولة (Silverman,1994; Hollingworth,1942). حيث وجد إن الأطفال الموهوبين منذ اكتشافهم سواء كانوا في الطفولة المبكرة، أو خلال مراحل نموهم ودراستهم الأولية، وما يليها من مراحل، هم بأمس الحاجة إلى التعرف على مشاكلهم، وإنفعالاتهم. وهم أكثر عرضة للمشاكل النفسية والاجتماعية، مما يستدعي حتمية وجود برامج التوجيه والإرشاد، وذلك للتغلب على تلك المشاكل سواء كانت معرفية، أو إجتماعية، أو نفسية، وقد تكون ناتجة من المحيطين بهؤلاء الموهوبين، أو نابعة من صراعاتهم الداخلية، من هنا جاء الإهتمام بأهمية وجود برامج الإرشاد والتوجيه لتقديم الرعاية والمتابعة لفئة الموهوبين، لكي يتعرفوا عن قرب على مشاكلهم، وكيفية مواجهتها، وإيجاد الحلول المناسبة، ومعالجتها لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني (Webb, Meckstroth and Tolan,1982).

إن التعرف على مشاكل الموهوبين، ومن ثم إرشادهم وتوجيههم، لابد أن يكون من أهم الأولويات المرافقة لجميع برامج الموهوبين. وأكد كل من هولينجوورث (Hollingworth,1942) وويب، ومكستوروث وتولان (Webb and Meckstroth,

(Tolan,1982، على أهمية التعرف على مشاكل الموهوبين، قبل وأثناء وبعد تطبيق البرامج المتعلقة بالموهوبين وأشاروا إلى أنه كلما كان التفوق أو الموهبة لدى تلك الفئة مرتفعة إلى مستوى عالٍ، فإن المشكلات تتضح بشكل أكبر وتتطلب مزيداً من الإرشاد والتوجيه، ويصبح بالتالي ضرورة حتمية لا يمكن تجاهلها.

إن الأفراد الموهوبين قد يشتركون في مشكلات، وخصائص جسمية، وعقلية، وإنفعالية، وإجتماعية، قد تظهر عليهم تلك المشاكل في وقت مبكر، ويمكن ملاحظتها من خلال التعامل معهم، وقد تختلف حدة هذه المشكلات تبعاً لتأثير الظروف المحيطة ومدى تعددها وإشتراكها للتسبب في وجود مشكلة أو عدة مشاكل، فالعوامل الأسرية والمدرسية، وتأثير الزملاء والمجتمع المحيط بهم، كلها عوامل مؤثرة في تركيز تأثير المشاكل، أو التخفيف من حدتها فعينة الموهوبين هي عينة غير متجانسة في خصائصها، وسماتها، وكذلك في مشاكلها. والتي تختلف باختلاف البيئة المحيطة بالموهوبين، هذا لا يعني أن التفوق والموهبة سبباً أو عاملاً في حدوث المشاكل، فكثير من الموهوبين يتميزون بصحة وتوافق نفسي وإجتماعي (Terman,1925).

وفيما يلي نورد بعض المشكلات الشائعة لدى الموهوبين والتي أوردها فريمان (Freeman,1991)، وسيلفرمان (Silverman,1993; 1994)، وهذه المشكلات هي:

١. شعور بعض الموهوبين بالإضطراب، وعدم التوازن نتيجة للتسميات التي يتم إلصاقها بهم، فهذه التسميات قد تبث المشاعر المختلطة، والمتناقضة، من حب وكراهية لدى الموهوبين. وبمجرد إنتقالهم إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، وخلال فترة المراهقة فإنهم يرفضون هذه التسمية، ولا يرغبون فيها، وهم يتضايقون من الآخرين حين يتم وصفهم بمسميات تدل على السرعة، وكثافة المعرفة، والرغبة المستمرة في الإطلاع، أو نعتهم ببعض المسميات التي تعكس الإختلاف مما قد يدفعهم في بعض الأحيان إلى التسرب من البرامج المعدة للموهوبين. وقد إقترح بعض العلماء ومنهم رنزولي (Renzulli,1994) إستبدال مفهوم الموهبة بمصطلح أخر وصفي لا يحمل الصيغة، أو الاتجاه السلبي نحو هؤلاء الموهوبين، وذلك لتجنب المشاكل الناجمة من تلك التسميات. فإستياء وكراهية الطلبة العاديين نحو الموهوبين، قد يكون نتيجة إرتباط هؤلاء الموهوبين بكلمات ومسميات ترتبط بالموهبة، أو الذكاء. وهذه الإتجاهات السلبية نحو الموهوبين النابعة من الطلبة العاديين، أو من المعلمين، أو من الأخوة، هي ناتجة عن قصور في الوعي عن ماهية التفوق والموهبة، وعدم المعرفة بالخصائص والسمات المرتبطة بها.

٢. شعور بعض الموهوبين بالإختلاف مما يدفعهم لعدم التكيف، والشعور بالإستياء، وعدم الإنسجام، فهؤلاء الموهوبون لا يتوافقون مع العاديين في قدراتهم العقلية، كما أن العاديين لا ينسجمون مع الموهوبين في النواحي الإجتماعية والشخصية، ولهذا يشعرون بالغربة لإختلاف الإهتمامات، والمواهب والخصائص، فقد يظهر عليهم الإهتمام بقضايا ومشكلات عميقة تتعلق بالقيم، والأخلاق والعدل، ومشكلات تتعلق بزملائهم في المدرسة ومحاولة مساعدتهم. وهذه الإهتمامات قد لا يشاركهم أحد من زملائهم العاديين، الذين تكون إهتماماتهم في إشباع جوانب أخرى، ولا يشعرون بأهمية القضايا الأخلاقية، والإهتمام بمفاهيم العدل والمساواة، وحل المشكلات في المجتمع، ونتيجة لهذا الإختلاف، يتعرض هؤلاء الموهوبين إلى السخرية والمشاعر السلبية، مما يدفعهم إلى الشعور بالوحدة والانعزالية والإنطواء، لعدم وجود من يشاركهم إهتماماتهم، وكلما زاد العمر العقلي ومستوى الذكاء أو الموهبة، كلما إتسعت الهوة أو الفجوة بين هؤلاء الموهوبين وزملائهم العاديين، فيصبحون غير مقبولين، ولا يشعرون بالإرتياح والإنسجام معهم، مما يؤدي إلى مزيد من الوحدة والإنسحاب.

٣. شعور بعض الموهوبين بالملل، وعدم الرغبة في متابعة الدروس بالصف الدراسي، لسهولة تلك الموضوعات، والمواد، وقصورها في الوصول لمستوى قدراتهم الذهنية، وقد تظهر لديهم بعض السلوكيات غير الملائمة في الصف كالعدوان والشغب، والإزعاج للآخرين وذلك بسبب عدم مراعاة ما يتميزون به من قدرات، وعدم كفاية المناهج الدراسية لمتطلباتهم، وميولهم، وحاجاتهم من حب للإستطلاع، وإكتشاف للمعلومات. ولعدم إشباع الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية، يفقد المتفوق والموهوب الحماس والتحدي نتيجة للأعمال الروتينية المتكررة المطلوب القيام بها في الصف (Mackstroth and Webb, Tolan,1982)، فالمنهج الدراسي لا يثير خياله ولا يسترعي إهتمامه و ميوله لحب الإستطلاع ولا يتحدى قدراته، ولا يتم ترك فرصة للطالب المتفوق الموهوب في التعبير عن رأيه وأخذه في الإعتبار، ولا يظهر في الصف الدراسي التشجيع والإهتمام بالميول والهوايات.

ويؤكد جالاجر (Gallagher,2001) أن إنخفاض الدافعية والمثابرة لدى هؤلاء الموهوبين يعود إلى العوامل والظروف البيئية المحيطة بهم، والتي تظهر في أساليب التربية والتعليم والتي تعتمد على التربية الصارمة والقاسية، وعدم ترك الحرية للرأي والإعتماد

على النفس، كما يظهر على الآباء والأمهات والمعلمين عدم التشجيع والتقدير للإنجاز، مما يؤدي إلى ضعف العلاقة الأبوية بين الأبناء والآباء وبين المعلم والطلبة.

٤. إن ما يشعر به الموهوبون من إحباط لعدم مراعاة خصائصهم الذهنية، والانفعالية يؤدي إلى ظهور مشكلة تدني التحصيل الدراسي في بعض أو كل المواد الدراسية لدى بعض الموهوبين، وذلك على الرغم مما لديهم من قدرات ومواهب. وهذا التدني في التحصيل يتضح من خلال وجود التفاوت والتباين بين أداء الطالب المرتفع على إختبارات للقدرات العقلية (الذكاء)، وإحرازه لدرجة منخفضة في المواد الدراسية. وهذا التدني في التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الموهوبين قد يكون عائداً لانخفاض الحافز، والدافع لمتابعة الدراسة (Rimm,1986)، وهم يقابلون هذه الأعمال الروتينية، والمناهج وطرق التدريس غير الملائمة بالإهمال وعدم الانتباه في الصف. إن الشعور الداخلي للمتفوق والموهوب، إما أن يدفعه إلى التحصيل المرتفع، أو العكس. وقد أورد وايتمور (Whitmore,1980) العديد من الخصائص السلبية والإيجابية والتي يمكن أن تظهر على الطلبة المتفوقين والموهوبين المنخفضي التحصيل، وأكد على أهمية متابعة وملاحظة تلك المؤشرات لمساعدة الطلبة الموهوبين من منخفضي التحصيل الدراسي في حالة ظهور عشرة منها، فإنه يجب تلقي الإرشاد والتوجيه المطلوب وهي:

- القيام بأداء الواجبات المدرسية بشكل رديء وغير مكتمل.
- وجود فجوة بين أداء الطالب اللفظي، والأداء العملي التطبيقي.
- القدرة العالية على التذكر وخاصة المفاهيم التي تثير إهتمام المتفوق والموهوب.
- لديه معلومات عامة واسعة وكثيرة.
- لديه قدرة تخيلية عالية وإبداعية.
- لديه أداء منخفض في الإختبارات التحصيلية.
- عدم الرضا الدائم عن الواجبات والأعمال التي يقوم بها.
- تجنب الأنشطة الجديدة، خوفاً من عدم إتقانها على الوجه الأكمل.
- كثرة الإهتمامات والخبرات المتنوعة.
- تقدير الذات المتدني، والرغبة في الانعزال والإنسحاب وقد يظهر عليه العدوانية.
- الحساسية المفرطة تجاه الآخرين.
- يضع لنفسه توقعات غير حقيقية وغير واقعية.

- كراهية الحفظ للمعلومات وإعادتها.
- كثرة التشتت وقلة الإنتباه.
- عدم القدرة على التركيز وبذل الجهد في المهمة الموكلة إليه.
- قد يتخذ مواقف معادية للمدرسة، والسلطة بشكل عام.
- رفض المساعدة المقدمة من المعلم، وإظهار المقاومة لجهود المعلم.
- تظهر لديه صعوبة في تكوين الصداقات، والعلاقات مع الزملاء.

٥. المحاسبة المفرطة والقاسية والدائمة للذات لدى بعض الموهوبين والرغبة المستمرة للوصول إلى المثالية، مما يؤدي إلى تكوين مفهوم الذات غير الواقعي، والإرتباط بالمثل العليا. فيظهر لديهم الشعور بعدم الرضا من الأعمال التي يقومون بها لرغبتهم في تحقيق الأفضل. فهم في حالة بذل جهد شاق ومستمر، ويرون أنه لن تتحقق سعادتهم إلا بالوصول إلى ذلك المستوى من الإنجاز العالي، والذي يكون من الصعب الوصول إليه.

٦. ظهر على بعض الموهوبين مشاعر الغضب، والإستياء من تسلط الآخرين وفرض الآراء عليهم، مما قد يؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر، وعدم الرضا، بسبب ضغوط الآخرين من معلمين، ومشرفين، وآباء، وأمهات وزملاء، وطلب الإنقياد لآرائهم، والخضوع لمتطلباتهم التي قد تكون في بعض الأحيان من وجهة نظرهم غير صائبة، فالإنقياد والمسايرة الإجتماعية هي من الخصائص المخالفة لسماتهم وصفاتهم، ويظهر لدى بعض هؤلاء الموهوبين الإعتداد بالرأي والتشبث به والإستقلالية في طرح أفكارهم، وعدم مسايرة الآخرين، وذلك بسبب ثقتهم في أنفسهم ومعلوماتهم، نتيجة لتفكيرهم التحليلي المعقد، كما تظهر لديهم صعوبة في تقبل النقد نتيجة للثقة العالية بفعالية تفكيرهم ومعلوماتهم (Hollingworth, 1942).

حاجات الموهوبين والمتميزين:

أشارت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية (Clark,2002; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, and Westberg,2002; Gross,1993; Silverman, 1997-2004; Bloom,1982) الى أن هناك العديد من الحاجات التربوية والإجتماعية والجسمية والنفسية للموهوبين يمكن إيجازها فيما يلي:

١. الحاجة إلى التعلم والتقدم في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم.

٢. الحاجة إلى خبرات تعليمية تتناسب مع مستوى تحصيلهم.
٣. الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير المستقل.
٤. الحاجة إلى تعلم المهارات الدراسية التي تساعدهم على التعلم والدراسة مدى الحياة.
٥. الحاجة إلى التعبير الحر عن عواطفهم ومشاعرهم، وكل ما يعرفونه من معلومات وخبرات.
٦. الحاجة إلى تطوير مفاهيم إيجابية عن أنفسهم بحيث يكون تقديرهم الذاتي عالياً.
٧. الحاجة إلى مزيد من الإنجاز ليتناسب مع ما لديهم من قدرات عالية ودافعية تختلف عن ما لدى أقرانهم العاديين.
٨. الحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين لهم بما يتناسب مع ما يشعرون به نحو أنفسهم، وما تؤكده إنجازاتهم المتميزة.
٩. الحاجة إلى الإندماج الإجتماعي حتى لا يشعروا بالغربة، أو العزلة الإجتماعية.

لم تكن حاجات الطلبة الموهوبين موضع اهتمام التربويين والمخططين عند تخطيط البرامج وإعداد المناهج الدراسية للموهوبين، إلا أن الإتجاهات التربوية الحديثة أكدت على ضرورة أخذ حاجات الموهوبين بعين الاعتبار،وإعتبرت ذلك ضرورة ملحة مثلما تؤخذ حاجات باقي فئات ذوي الإحتياجات الخاصة ، وذلك من منطلق:

١- **أن التربية الخاصة حق للموهوب كما هي حق لباقي الأفراد من ذوي الإحتياجات الخاصة**
حيث أثبتت الدراسات والبحوث الميدانية أن الموهوب يحتاج إلى مساعدة ودعم ومساندة من قبل من يحيطون به لكي ينجح، ويثبت جدارته وقدراته، ولتُصقل مواهبه بالشكل الصحيح. فعملية الكشف عن الموهوبين لا تتم بصورة عفوية من قبل معلم الصف العادي، بل لابد من استخدام محكات وأدوات مناسبة للتعرف على القدرات الكامنة، ومن ثم التخطيط لتقديم خبرات وبرامج مغايرة لما يقدم عادة في الصف العادي، لتنمى هذه القدرات وتصقل المواهب.

٢- **قصور مناهج التعليم العام عن تلبية حاجات الموهوبين وإشباع رغباتهم.**
غالباً ما تُعد مناهج التعليم العام لتُلبي حاجات وتُحاكي قدرات الغالبية العظمى من الطلبة، وهم العاديون، بينما يعاني الطالب الموهوب داخل الصف العادي من مشكلات الملل، والضجر، ونقص المعلومة التي تتحدى قدراته. وقد أكدت الدراسات أن نسبة لا بأس بها من المتسربين من المدارس هم متفوقون وموهوبون.

٣- **إن رفاه المجتمع وتنميته بيد هؤلاء الموهوبين.**

مهما إمتلك المجتمع من ثروات مادية، فإن الثروة البشرية المشغلة لتلك الثروات تبقى الأهم، والموهوبون هم ينبوع القدرات الذي لا ينضب، فهم المفكرون، والمخترعون، والمكتشفون، وهم القادة والمختصون، وهم الأساس في تحريك عجلة التقدم والتطور البشري، فكيف لمجتمع أن ينعم بالرفاه ورفعة الشأن دون رعاية مناسبة للموهوبين من أبنائه.

٤- **إن مبدأ تكافؤ الفرص يجب أن يطبق بمعناه التربوي الصحيح.** يدعي البعض أن تفريد الموهوبين ببرامج خاصة ورعاية مغايرة عما يحصل عليه باقي الأقران ينافي مبدأ تكافؤ الفرص الذي تدعيه النظم الديمقراطية. حيث إن العدالة الاجتماعية تنادي حقاً بتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، لكن كل بحسب ما تسمح به قدراته، ولقد أكد الخبراء التربويون أن هناك خلط واضح في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي عني أصلا بتهيئة الظروف الملائمة لكل طالب كي يتقدم بأقصى ما تسمح به طاقاته، وأن يحقق ذاته.

٥- **إن النمو المتوازن للموهوب ضرورة للإستفادة من طاقاته الكامنة.** يدعي بعض المعارضين لتقديم خدمات تربوية خاصة بالموهوبين، إن هؤلاء الطلبة لا يحتاجون إلى مساعدة لأن قدراتهم ونموهم المتسارع يؤهلهم للنجاح في الدراسة والحياة دون تدخل مباشر ممن حولهم، غير أن الواقع أثبت غير ذلك، مهما كان النمو العقلي متسارعاً لدى الموهوب تبقى جوانب شخصيته الأخرى (الجسمية والإنفعالية والإجتماعية) في قصور مقارنة بالنمو العقلي، فكلما كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني كبرت الفجوة في باقي مجالات النمو، وظهر القصور وضحاً في أداء الموهوب، والتوافق النفسي الإجتماعي لديه وتكيفه مع من حوله، وعليه، فإن حرمان الموهوب من الرعاية والدعم والمساعدة سيجعله عرضة للكثير من مشكلات التوافق والتكيف، بل من الممكن التعرض للإنحدار في القدرات. (جروان، ٢٠٠٢).

برامج الموهوبين:

إن برامج التعليم العام والمطبقة في المدارس العادية،هي برامج ذات طبيعة إجتماعية مخصصة لجميع الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، فهي لا تراعي الطلبة

الضعاف، ولا تصلح للطلبة المعاقين، ولا الطلبة الموهوبين، لذا إهتمت حركة تربية الموهــوبين والمتميزين منذ البداية ببناء الفرد المتميز من منطلق أن الأذكياء كنز من كنوز الأمة، ولا بد من إستثمارها وإستغلالها بالشكل المناسب، فجاءت فكرة البرامج الخاصة التي تبدو فيها فردية التعليم، مثلها مثل بقية البرامج الخاصة الأخرى، كالتي تعنى بأصحاب مشكلات التعلم، وبرامج المعوقين عقليا، وغيرها من البرامج. عندئذ بدأت حركة تعليم الأذكياء والمتميزين والموهوبين، فاهتم القادة التربويون بإيجاد عدة برامج لتعلم هذه الفئة، ومع تعدد البرامج تعددت طرق وأساليب التعليم، كما تعددت طرق ومعايير إختيار الطلبة، وتقويم برامجهم، لكنها جميعا كانت تلتقي عنــد ضــرورة تحقيق التعليم الخاص لمختلف أنواع الطلبة المتميزين مراعين في ذلك تنمية قــدراتهم العقليــة، ومواهبهم، بهدف إعدادهم للمساهمة في بناء الأمة وتقدمها (شقير، ١٩٩٩). عندئذ ظهرت البرامج في العديد من دول العالم، وتميزت هذه البرامج بخصوصية أشكالها وأنظمتها ومحتواهــا مــن الأهداف العامة والإهداف الخاصة بها، إلا أنها جميعا – في الغالب – تنبثق أهدافها من الأهــداف العامــة للحركــة التربوية الرئيسة، إذ إن الأهداف الفرعية لكل برنامج لا بد وأن تنبثــق مــن فلسفة التعليم فــي الدولة، ومن حاجات المجتمع المصممة لأجله.

أنواع البرامج الخاصة بالموهوبين:

إن مراجعة الأدب النظري المتعلق ببرامج الموهوبين وخدماتهم يقــدم إطــاراً واضــحاً ومتماسكاً حول كيفية تلبية إحتياجات الموهوبين الأكاديمية. وتعرّف البرامج على انها تلك البرامج التي تقدم بشكل نظامي ومتواصل للموهوبين بغض النظر عن وجود طلاب محــددين. ديــويتي (DeWittie, 2007).

وتتضمن أنواع البرامج نماذجاً للإثراء، تقدم للموهوبين فرصاً لاكتشاف قضايا خاصــة بهم، وتطوير مهاراتهم في التفكير، وإثراء مجالات إهتماماتهم. ســاوثيرن (Southern,2004). وتتضمن برامج المرحلة الأساسية والثانوية نشاطات خارجية، أو غــرف مــصادر، ومدارســاً منفصلة، وصفوفاً منفصلة للطلبة الموهوبين. وتكون مخرجات البرامج من جانب التحصيل إيجابية عندما يتم جمع الطلاب معاً، إلا أنه يجب الإشارة إلى عدم توفر نتيجة محددة في الدراسات حول مدى أفضلية أسلوب ما على أسلوب آخر لجميع الطلاب الموهوبين، عند الأخذ بعــين الإعتبــار المتغيرات الأكاديمية، والعاطفية. كما لم يشر الأدب النظري الى أن سلسلة متنوعة من الخيارات التي ترتكز على حاجات المتعلم الفردية قد تقدم فرصاً أفضل من غيرها لهؤلاء الطلاب. شــيلدز (Shields,1996).

كما أن الخدمات الصفية المقدمة للموهوبين تعتمد على إحتياجاتهم الفردية بشكل أكبر من إعتمادها على مهارة المعلم. فهناك البرامج التي ترتكز على التنويع في المنهاج، وأساليب التدريس التي قد تقدم فرصاً مناسبة لتحقيق التسريع، إلا أن الدراسات لم تثبت دور المعلم في الغرفة الصفية العادية في تحقيق ذلك، وهذا يعني ضرورة توفر برامج محددة لتربية الموهوبين. سايلور (Saylor,2006)

ومن جهة أخرى، يشير ديويتي (DeWittie,2007) الى ان الأدب النظري في هذا المجال يبين أن القدرة على تجميع الطلاب في مجموعات له أثر إيجابي على مخرجات تعلم الطلبة خاصة إذا رافق ذلك التنويع في المناهج وأساليب التدريس.

وعند مقارنة أنواع البرامج المختلفة يظهر اتجاه قوي نحو وضع الموهوبين في مجموعات للدراسة، لإن فقرات البرنامج ترتكز على ترتيب المجموعات، وخيارات المنهاج والتي أظهرت دوماً أن لها أثراً كبيراً على الطلاب الموهوبين. شيفروماكر (Schiever and Maker,1997).

أما نماذج البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة الموهوبين فهناك العديد منها في العالم، وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها تحت الأشكال الرئيسة الآتية:

أولاً: المدارس الخاصة

هي تلك المدارس التي تقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين دون غيرهم في مجال واحد، أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد، أو أكثر من محطات الإختيار التي يفترض أن تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها. وهذه المدارس اما ان تكون حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية، ويحق للطلبة الموهوبين والمتفوقين التنافس على الفوز بمقعد فيها بغض النظر عن إمكاناتهم المادية، وقد تكون خاصة يقتصر القبول فيها عموماً على الطلبة المقتدرين على تحمل نفقات الدراسة. كما أنها قد تكون مدارس نهارية أو مدارس داخلية. وقد تكون متخصصة في رعاية الموهوبين والمتفوقين في مجال واحد من مجالات الفنون، والعلوم، والآداب، وقد تكون شاملة – إلى حد ما– في تقديم خدمات متنوعة، وهناك مدارس خاصة مختلطة وأخرى للذكور أو الإناث وقد تكون مدارس ثانوية، أو ثانوية أساسية، أو أساسية إبتدائية فقط (جروان، ٢٠٠٢).

إلا أن بورلاند (Borland,1989) قد أشار الى السلبيات التي قد تثار حـول المـدارس الخاصة للطلبة الموهوبين، والمتفوقين، بالمقارنة مـع الأساليب الأخرى المعروفة، ومـن هـذه السلبيات:

١- هناك إحتمال بأن يتطور لدى الطلبة صور غير واقعية عن العالم الـذي يجـب أن يتكيفوا معه خارج المدرسة، وبعد تخرجهم، وذلك إذا لم تعمل المدرسة على إكـسابهم المهـارات اللازمة للتعامل مع واقع العالم الخارجي كما هو، ومن الواضح أن هـذا التوقع مبنى على أساس أن المدرسة الخاصة تمثل بيئة مصطنعة لا تعكس الواقـع العام.
٢- تعريض الطلبة لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس لـدخول المدرسـة الخاصـة، تستمر معهم في بيئة تعليمية ترتفع فيها وتيرة التحديات الأكاديمية والإنفعالية.
٣- إرتفاع الكلفة الدراسية للطالب مقارنة مع نظيره في المدرسة العاديـة، أو فـي بـرامج الموهوبين والمتفوقين التي تقدم ضمن المدرسة العادية.
٤- قد يحرم الطالب من فرصة تطوير قاعدة معرفية عامة، إذا كانت المدرسة الخاصـة تركز على تطوير قدرة الطالب في مجال تخصـص معـين فـي سـن مبكـرة.

ثانياً: غرف المصادر

يتم إختيار الطلبة هنا على أساس مستوى أدائهم على المحكـات التـي تقررهـا إدارة المدرسة، ويبقى الطلبة فيها طوال اليوم الدراسي وعلى مدار السنة الدراسـية يدرسـون جميـع المقررات معا. ويدرسون فيها مناهج خاصة قـد تكـون ملائمـة لمنـاهج المدرسة العاديـة، لكنها أكثر تقدماً وتطوراً وتسمى (صفوف المرحلة)، أو قـد تكـون مناهج مختلفة تمامـا عـن مناهج المدرسة العادية وتسمى(صفوف الشرف)، وقـد تكـون مزيجا من الاثنين معا، أو قـد تكون صفوفاً ذات تميز خاص في التعلم والتقدم فـي أحـد الموضوعات كالرياضيات مـثلا، أو قد تكون ضمن مدارس خاصة للتميز فـي موضـوع الرياضة أو الفن مثلاً (الـسرور،١٩٩٨؛ جروان، ٢٠٠٢).

ثالثاً: الصفوف الخاصة

تتسم هذه الصفوف بحرية التفكير والتصرف، ويسمح للموهوبين بوضع الخطط ويشجعون على تفهم الحقائق والمناقشة المنطقية بدلاً من حفظ الدروس عن ظهر قلب. ومـن مزايـا هـذه الصفوف انها تسمح للطلبة الموهوبين والمتفوقين بالسير في الدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق سرعة بقية الطلبة، فهم في هذه الصفوف يدرسون المواد الدراسية التي لا تختلـف كثيـراً عمـا

يدرسه بقية الطلبة في الصفوف العادية، ولكنهم يدرسونها بمزيد من التفصيل والتعمق، ويعنى المشرفون على هذه الصفوف عناية خاصة بتوفير مجالات تعليمية متعددة، ومتنوعة، لجميع الطلبة الموهوبين، وتحديد بعض نواحي الدراسة لكل موهوب لوحده وبشكل منفرد، بجانب الدروس التي يشترك فيها جميع الموهوبين يقوم كل منهم ببحث، أو مشروع خاص يختاره وفق ميوله ويعرضه أخر العام أمام زملائه الذين يناقشوه ويقوموه. ويعد تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدرسة العادية من أكثر الممارسات إنتشاراً في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة. وقد إستخدم هذا الأسلوب في دول كثيرة وبترتيبات إدارية محلية على مستوى المدرسة نفسها منذ سنوات طويلة ولا يزال، مع ملاحظة أن التجميع في السابق كان يتم على أساس محك التحصيل الأكاديمي، وترشيحات المعلمين فقط، في حين أن التجميع حالياً يتم باستخدام محكات عديدة من بينها إختبارات الذكاء، والإستعداد، والتحصيل المقننة (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٤).

رابعاً: برنامج التسريع

التسريع هو إتخاذ القرار اللازم بأن الكفاءة وليس العمر يجب أن تكون المعيار لتحديد متى يمكن للفرد الوصول إلى منهاج معين، أو خبرات أكاديمية. فهو إسلوب عملي يتيح للطلبة التحرك بالجدول الذي يريحهم، والذي يستطيعون التفوق فيه، بحيث يلتحقون بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو إجتياز مرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاجها الطلبة العاديون. فالتسريع هو تنظيم وقت التعلم ليقابل ويواكب القدرات الفردية للطلبة، مما يقود للمزيد من التفكير الإبداعي، والعمل ضمن مستوى متقدم. ويشير التربويون أن هناك أسبابا منطقية ونفسية للتسريع، حيث تكمن الأسباب المنطقية بإن درجة التقدم في البرامج التعليمية يجب أن تكون حسب سرعة إستجابة المتعلم لها، وبذلك تكون ملبية للفروق الفردية بين الطلبة في مجال القدرات والمعرفة، والتسريع يسمح للطالب الموهوب بالإلتحاق المبكر في المراحل التعليمية والإنتهاء المبكر منها. وينفذ هذا النوع من البرامج في عدة أساليب منها:

١- تخطي الصفوف: ومنه ينتقل الطالب من صف إلى آخر أعلى من المستوى الذي ينتقل إليه تدريجياً.
٢- القبول المبكر في الروضة أو المدرسة الابتدائية.
٣- القبول المبكر في الجامعة.

٤- الإسراع في تعلم مقررات مجال واحد، مما يؤدي إلى القبول المبكر في الجامعة في مجال التسريع نفسه، وإنهاء كم من مساقات التخصص الجامعية قبل إنهاء الثانوية العامة. ساوثيرن (Southern,2004).

خامساً: البرامج الإثرائية

إن البرنامج الإثرائي هو إدخال تعديلات وإضافات على المناهج العادية المقررة للطلبة العاديين، حتى تشبع حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والإنفعالية والحركية. ويعد من أكثر البرامج شيوعاً في العالم، لأنه أقل تكلفة، وأكثر قبولاً من الأفراد داخل المجتمع المحلي، ولأنه يحسن بنية التعليم في المدرسة العادية بشكل عام وشامل. ويقوم البرنامج على إختيار الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية، ثم يلتحقون في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي بمكان تعلم خاص يتواجد فيه معلم مختص، حيث يستمرون في الدراسة بالفصول العادية مع أقرانهم، إضافة إلى المنهج الإثرائي خارج نطاق الحصص الدراسية العادية. ويتم إستثمار أوقات أحد أيام عطلة نهاية الأسبوع، وأوقات العطل الرسمية، وجزء من العطلة الصيفية. ويتم تعليم الطلبة مواد خارج نطاق المنهج المدرسي، حيث تأخذ مساراً تراكمياً عبر السنوات في التخصص الواحد، بهدف إعداد المتخصص الصغير وتوجيهه نحو مهنة المستقبل والتدريب على الإنتاجية الإبداعية (العزة، ٢٠٠٠). فهذه البرامج تقوم على تزويد الطفل الموهوب مهما كانت مرحلته التعليمية بنوع جديد من الخبرات التعليمية والتي تعمل على زيادة خبراته في البرنامج التعليمي، حيث تختلف هذه الخبرات عن تلك الخبرات التي تقدم إلى قرينه في الصف العادي. شيفروماكر (Schiever & Maker,1997).

إلا أن هناك مقومات أساسية لابد أن تتوافر وتؤخذ بعين الإعتبار عند تنفيذ أي من البرامج السابقة وهي:

- فلسفه البرنامج والأهداف العامة له، والتعريف الخاص بمفهوم الموهوب.
- الأهداف الخاصة للبرنامج.
- برامج التوعية.
- معايير إختيار الطلبة الموهوبين وإسلوب إكتشافهم والتعرف عليهم.
- مكان البرنامج والتجهيزات وجدولته.
- إعداد وتدريب المعلمين.

- التعرف على إهتمامات الطلبة الموهوبين وربطها بالمنهج.
- المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين وإستراتيجيات تعليمهم، والأنشطة التطبيقية.
- السياسات التقييمية في البرنامج بالنسبة للطلاب والعاملين (السرور، ٢٠٠٢).

وعلى الرغم من إختلاف البرامج السابقة فإنها تسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف العامة والمتمثلة بما يلي:

١. التعرف المبكر على هذه الفئة.
٢. توفير البرامج الداعمة لتطوير قدراتهم وحمايتها من التراجع.
٣. توفير البرامج التربوية التي تدفع بقدراتهم إلى أقصى مدى ممكن.
٤. الحماية من الإنسحاب والتسرب من المدارس، أو الإنحراف لأن خطورة إنحرافهم وضرره على المجتمع يفوق خطورة إنحراف الأفراد العاديين.
٥. التوجيه نحو التخصص المستقبلي في سن مبكرة، وإعدادهم ليكونوا قادة في حقول المعرفة المختلفة أيا كانت مواقعهم بما يخدم حاجات المجتمع وتقدمه.
٦. إستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لأطول مدة زمنية ممكنة في التنمية والإنتاجية الفاعلة.
٧. الإعداد في المجالات الحساسة والرئيسة حسب الخصوصية التي يعتمد عليها مستقبل المجتمع، أو الأمة التي ينتمون إليها، وربطهم بقضايا الوطن ذات الحاجة الخاصة للجهود غير العادية، والمبادرات الخلاقة، والإنتاجية العالية (Renzulli,1986).

تطور حركة المتميزين في العالم العربي:

نشطت عملية التعرف إلى الطلبة الموهوبين في الستينات والسبعينات من القرن الماضي ، وقد سعت الدول العربية لتقديم الرعاية والخدمات التربوية للمتميزين ولكن هذه الخدمات إقتصرت على فئات معينة من الطلبة المتميزين في مراحل الدراسة العليا، كما عنيت معظم الدراسات والأبحاث بالجانب التحصيلي لدى المتميزين، وهي لا تتعدى كونها تجارب فردية (السرور، ١٩٩٨).

حيث ظهر الاهتمام بالمتميزين في العالم العربي منذ وقت ليس ببعيد وذلك من خلال التجربة المصرية والعراقية، وتمثل هذا الإهتمام في إنشاء مدرسة القاهرة للطلبة المتفوقين عام (١٩٥٥)، حيث قدمت هذه المدرسة خدمات تعليم متميزة، وإقامة مجانية لأوائل الطلبة في محافظات مصر ممن يجتازون إمتحان الصف التاسع (نهاية المرحلة الإعدادية) بعلامات تحصيلية

عالية. وإستخدمت المدرسة في تعليمهم مناهج وزارة التربية والتعليم المستخدمة في المدارس العادية بالإضافة إلى تدريبهم في مشاغل التعليم المهني، وتم إستخدام نخبة من الأساتذة العاملين بوزارة التربية والتعليم لهذه المدرسة. كذلك تم تنفيذ مجموعة من البرامج الإثرائية المتخصصة كانت تقدم للطلبة الموهوبين في أوقات العطل المدرسية، وكانت أشبه ما تكون بنوادي العلوم، وظهرت مستويات عالية من الإنجاز لهذه البرامج في فترة السبعينات وما بعدها.

أما في العراق فتمثلت التجربة من خلال دراسات التوافق النفسي والإجتماعي عند الطلبة الموهوبين، وتقديم التعليم المتميز للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في بعض المدارس.

ثم عقدت الدول العربية العديد من المؤتمرات، والندوات التي أكدت على ضرورة الإهتمام بالمتميزين، وكانت موضوعاتها تدور حول رعاية المتميزين، وكيفية تقديم البرامج التربوية لهم. وبذلك تطورت حركة الإهتمام بالموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي بدعم من مؤسسات حكومية، وغير حكومية لتأخذ أشكالاً عديدة من أهمها ما يلي:

- السماح بالتسريع الأكاديمي، أو التقدم عبر درجات السلم التعليمي خلال مرحلة الدراسة الأساسية إستناداً لمعايير متنوعة من أهمها أحكام المعلمين والتفوق في التحصيل المدرسي.
- إنشاء مدارس خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين يقبل فيها الطلبة الذين يظهرون تحصيلاً رفيعاً،وقدرات إبداعية وعقلية إستثنائية، ومن بين هذه المدارس مدرسة اليوبيل في عمان، ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة، ومدرسة الموهوبين في بغداد، ومدرسة المتفوقين في غزة.
- إنشاء مراكز ريادية (إثرائية) يقضي فيها الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقلياً بعض الوقت، ويتعرضون لخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية. ومن بين هذه المراكز مركز المتفوقين في بنغازي بليبيا، ومركز السلط الريادي في مدينة السلط بالأردن، ومراكز إعداد المتفوقين في مصر، ومراكز رعاية الموهوبين والمتفوقين في الكويت والسعودية.
- تقديم منح دراسية لأوائل امتحانات الثانوية العامة، أو البكالوريا، وذلك لإكمال دراساتهم الجامعية الأولى.

- عقد مسابقات سنوية –على المستوى العربي والقطري– في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي، تمنح للفائزين فيها جوائز نقدية وشهادات تقدير، ومن أمثلة هذه المسابقات ما تنظمه مؤسسة عبد الحميد شومان في الأردن، ومؤسسة الملك فيصل الخيرية في السعودية، والجامعة العربية في مصر.
- عقد بعض المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي، والقطري، بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع (السرور، ٢٠٠٢).

تطور حركة المتميزين في الأردن:

المملكة الأردنية الهاشمية لها تجربة متميزة في مجال رعاية المتميزين، والبرامج الخاصة بالموهوبينً، إذ تجسدت بجائزة سمو الأمير حسن (السابلة)، ومدرسة اليوبيل، ومركز السلط الريادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وكذلك وجود عدد لا بأس به من غرف المصادر في المدارس العادية موزعة على مختلف محافظات المملكة. مما يؤكد على الدور الحقيقي الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم لتقديم أفضل سبل الرعاية والإهتمام بأبناء المجتمع الأردني من الموهوبين والمتميزين.

وبالرجوع للمادة (٤١) من قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨ والتي طلب من وزارة التربية والتعليم وضع برامج للتربية الخاصة في حدود إمكاناتها، ورغبة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإستثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة لديهم، يتضح الدور الذي قامت به الوزارة من إجراءات عملية في المجالات الآتية:

١- المناهج والكتب المدرسية: عملت الوزارة على إثراء مناهجها وتعميقها لإشباع حاجات جميع الطلبة وضمنت الكتب المدرسية كثيراً من ألوان الأنشطة المرافقة للمنهاج يقوم به الطلبة كل حسب قدرته وإمكاناته، وكثير منها موجه للطلبة المتفوقين.

٢- النشاطات: خصصت الوزارة ساعة أسبوعية ضمن برنامج الدروس الأسبوعي للنشاطات الحرة، يقوم المعلم من خلالها بإستكشاف المواهب الكامنة لدى الطلبة، ويعمل على إستثارتها وتنميتها، وتتيح المدرسة الفرصة للطلبة لإبراز مواهبهم من خلال الأنشطة التربوية المرافقة للمنهاج، كالأنشطة الثقافية، والعلمية، والخدمات العامة، والرحلات المدرسية ، والأنشطة الرياضية، والكشفية والإرشادية، والفنية، والموسيقية، والمسرحية، إضافة لتغطيته الجانب الإبداعي لدى الطلبة.

٣- المسابقات: تقيم الوزارة مسابقة سنوية لأوائل المطالعين على مستوى المدرسة ومديرية التربية والتعليم ثم على مستوى المملكة، كما تقيم مسابقات مماثلة للخطابة والشعر والقصة وتوزع الجوائز المعنوية والمادية على الفائزين مما يدل على الاهتمام بالتفوق والإبداع.

٤- حصص التقوية والتعمق: صدرت عن الوزارة تعليمات تجيز لمديرية التربية والتعليم تنظيم حصص للطلبة في المدارس خارج أوقات الدوام المدرسي، وتوضع برامج هذه الحصص على مستويين: مستوى متوسط يهدف على مساعدة الطلبة الضعاف في مادة معينة للوصول إلى سوية الطلبة العاديين، والمستوى الأخر متقدم يوضع للطلبة المتفوقين، وتقدم فيه معلومات متقدمة في المادة الدراسية نظرياً، ويعمل على إغناء هذه المعلومات عملياً بالتجارب والتطبيق.

٥- الدراسات الصيفية: وضعت الوزارة تعليمات للدراسات الصيفية للراغبين من الطلبة وتهدف إلى رفع مستوى الطلبة الراغبين من النواحي الثقافية، وتمكينهم من إكتساب المعرفة بالإعتماد على أنفسهم، ودراسة الموضوعات التي يختارونها بقصد التقوية، أو التعمق والتوسع، كما تهدف الى تنمية المهارات لدى الطلبة وتعرضهم للأساليب العلمية في التفكير والملاحظة والمعالجة.

٦- تقوم بعض المؤسسات غير الرسمية والمكتبات العامة بقسط كبير في إتاحة الفرص للموهوبين والمتفوقين في مجالات تفوقهم، وإشباع طموحهم للغوص إلى أعماق المعرفة، كما تقوم بإقامة مسابقات للطلبة في مجالات العلوم والآداب والرسم وغير ذلك من مجالات الإبداع، ومن المؤسسات التي تسهم في ذلك مؤسسة عبد الحميد شومان، والإتحاد العام للجمعيات الخيرية.

٧- تتعاون الوزارة مع بعض المؤسسات والجهات غير الرسمية في وضع وتنفيذ برامج خاصة بالمتفوقين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

تمثلت التجربة الأردنية في مجال رعاية المتفوقين والمتميزين في البرامج التالية:

١- **جائزة سمو الأمير الحسن (السابلة)**، وتتجسد فكرتها في إتاحة الفرصة للشباب الأردني من سن (١٢- ٢٥) عاماً وذلك من خلال المشاركة في برامج تربوية هادفة، مثل الخدمات العامة، والمهارات الرياضية، والمسابقات الثقافية، والرحلات التي تهدف لتحقيق النمو المتوازن لشخصية الشباب الأردني، وقد صممت هذه الجائزة لتشارك فيها كل الدوائر والمؤسسات التي لها علاقة بالشباب الأردني، وليستفيد منها جميع فئات الشباب. كما

وتعزز الجائزة عدة جوانب مختلفة في شخصية المـشترك، منهـا الابتكـار، والمبـادرة، والتصميم، والمثابرة، والمسؤولية الجماعية، وحب المغامرة، واتخاذ القرارات، ومهـارات حياتية مهنية وثقافية (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٤).

٢- مدرسة اليوبيل:

وهي مدرسة ثانوية مختلطة متخصصة ، تتبع مؤسسة نور الحسين من الناحية الإداريـة والتنظيمية، مدة الدراسة فيها أربع سنوات، أنشئت عام (١٩٩٣) وقد إستقبلت الفـوج الأول مـن طلبتها وعددهم (٨٩) طالباً وطالبة في مطلع العام الدراسي (٩٣- ٩٤) فـي مـستوى الـصف التاسع،إختيروا من مجتمع الطلبة الذين أنهو الصف الثامن فـي مـدارس عمـان وضـواحيها، وتـرتبط المدرسـة بوزارة التربية والتعليم بإتفاقية تعاون يتم بموجبها تكليـف معلمـين ممـن تنطبـق عليهم الشروط من كادر الوزارة للعمل في المدرسة، كما تقدم الوزارة الكتـب الرسمية المقررة، وتدعم مشروعات المدرسة في مجال رعاية الطلبة الموهـوبين والمتفـوقين وتـدريب المعلمين وغير ذلك.

أما فلسفتها فتؤمن مدرسة اليوبيل بأن فئة الطلبة الموهوبين والمتفـوقين تمثـل ثـروة وطنيـة حيوية بالنسبة لمستقبل، وأمن ورفاه المجتمع الأردني بصورة خاصة، وإذا لم يتم الكشف عن القدرات الخاصة لهؤلاء الطلبة ورعايتها وتطويرها خلال سـنوات الدراسـة الأساسـية، والثانوية فإن المجتمع سيفقد مصدراً أساسياً لتقدمه وازدهاره.

وتغذي وزارة التربية والتعليم هذه المدرسة بالطلبة كل عام، ومن البرامج التربوية التـي تقدمها هذه المدرسة:

١- تقديم المناهج المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بطرق وأسـاليب جديدة بعد إثرائهـا وإعادة تنظيمها، وتطويرها لتـتلاءم وحاجـات الطلبـة المتفوقين، والموهوبين وقدراتهم.
٢- تقديم مساقات دراسية زيادة على ما يدرسه الطلبة في برنـامج المدرسـة العادية، وذلك في موضوعات متعددة، بعضها على شكل متطلبات إجبارية، وبعضها الأخـر علـى شـكل متطلبات إختيارية، بحيث تنسجم مـع ميـول الطلبة وإستعدادهم وتتناسب مع إحتياجاتهم في الحاضر والمستقبل.
٣- تنظيم برنامج للأنشطة التربوية في المجالات العلمية والإجتماعية والفنيـة والرياضـية بإعتبارها من العناصر الأساسية في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب من خلال تفاعلـه

البناء مع الآخرين، ممن يشاركونه العمل في مشروعات وأنشطة جماعية، وفردية موجهة، وإتاحة الفرص الملائمة له لإكتشاف مواهبه وإمكانياته وإهتمامه.

٤- تقديم برامج وخدمات إرشادية متنوعة وذلك لمساعدة الطلبة على التكيف مع متطلبات البرنامج الخاص بمدرسة اليوبيل في مجالات الدراسة الأكاديمية والإختيار المهني والعلاقات مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها.

٥- تنظيم برنامج إلزامي للخدمة العامة والأنشطة العلمية يتجاوز حدود حرم المدرسة إلى المجتمع المحلي لتنمية الحس بالمسؤولية تجاه المجتمع ولتدعيم العلاقات بين المدرسة ومختلف المؤسسات العلمية والإجتماعية والإقتصادية والصناعية وغيرها (www.cee.jubilee.edu.Jo)

٣- المراكز الريادية:

ويعود تاريخ المراكز إلى بداية الثمانينات، عندما أنشئ المركز الريادي للطلبة المتفوقين في السلط عام (١٩٨٢) بالتعاون مع ثلاث جهات وهي مؤسسة إعمار السلط التي قدمت الدعم المادي، والإشراف الإداري، والجامعة الأردنية التي تولت الإشراف الفني، والأكاديمي، ووزارة التربية والتعليم التي قدمت أحد المباني المدرسية لأغراض المركز وساعدت في إختيار الطلبة، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء ثلاثة مراكز من هذا النوع في محافظات الوسط، والشمال، والجنوب.

وفي بداية العام (٢٠٠١/٢٠٠٢) أصبح عدد المراكز سبع مراكز، وحالياً يبلغ عددها (١٧) مركزا موزعين على أنحاء المملكة. وتهدف هذه المراكز إلى:

- تعميق فهم الطلبة للمعارف الأساسية.
- مساعدة وتطوير فهم الطلبة لذواتهم وتدريبهم على مهارات الاتصال الفعال.
- إبراز مواهب الطلبة، وتنميتها وتهيئة الفرص التعليمية الملائمة من خلال أنشطة اثرائية تطويرية إختيارية تركز على تنمية التفوق، والتفكير الإبداعي الناقد.
- تطوير شخصية قادرة على التكيف لمواجهة التحدي .
- تهيئة قيادات واعدة في شتى المجالات .
- تطوير وتعميق النظرة الشمولية للمستقبل والتخطيط له بشكل علمي سليم.

وتكون آلية العمل في المراكز عن طريق تنظيم المواد الدراسية والأنشطة وفق برنامج تحدده الوزارة أو مديرية التربية الخاصة، بحيث يتيح للطلبة المستهدفين الإلتحاق في برنامج المركز على النحو الآتي:

- يلتحق الطلبة الذكور في المراكز أيام السبت، الاثنين، الأربعاء.
- تلتحق الطالبات في المركز أيام الأحد، الثلاثاء، الخميس.
- يدرس الطلبة (٩) حصص أسبوعيا موزعة على الأيام الثلاثة بحيث يخصص (٦) حصص للموضوعات الإثرائية في اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم والحاسوب والنشاط الإبداعي العام، وثلاث حصص للأنشطة التطويرية الموجهة يختارها الطالب من ضمن قائمة تضم الرسم والحاسوب والأشغال المهنية والصحافة والنشاط الثقافي والموسيقى والرياضة.
- يتوقف الطلبة عن الدراسة في المراكز خلال فترة الإمتحانات الفصلية ليتسنى لهم متابعة الإمتحانات في مدارسهم الصباحية.
- يقدم كل طالب/ طالبة مشروع تخرج في نهاية المرحلة التعليمية ويسمى مشروع تخرج من المركز الريادي للطلبة المتفوقين والموهوبين، ويناقش هذا المشروع من قبل لجنة تشكل من المعلمين والإدارة ومندوب مديرية التربية المعنية ويوثق ذلك رسميا.
- ينفذ المركز خلال العطلة الصيفية برنامجا صيفيا إختيارياً مدته خمسة أسابيع يتضمن أنشطة مختلفة تنسجم مع رغبات الطلبة في المركز وتكون مدة الدراسة (٦) أيام في الأسبوع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

٤- غرف المصادر للطلبة الموهوبين:

هي غرفة في المدرسة تستخدم لتنفيذ فعاليات وأنشطة إثرائية للطلبة الموهوبين والمتميزين وفق خطة تربوية إثرائية فردية لكل طالب يستخدم هذه الغرفة. وتحدد الخطة حسب مجالات التميز عند الطالب وإهتماماته ويشكل مشرف غرفة المصادر وإدارة المدرسة ومعلمو المباحث المعنيين والمرشد التربوي وولي الأمر فريق يدعى (فريق غرفة المصادر) من أبرز مهامه: تحديد آلية التحاق الطالب في غرفة المصادر، مستوى الأداء الحالي للطالب، البرامج الإثرائية التي سيتم تزويدها للطلبة كل حسب إهتماماته وقدراته. وتستهدف غرفة المصادر الطالب المتميز والموهوب صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أو أكثر من مجموع القدرات الآتية: القدرة العقلية العامة، الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية

الخاصة وتشكل نسبتهم حوالي ٢٥–٣٠% من مجتمع الصف، وتخدم هذه الغرفة الطالب المتميز من الصف الثالث وحتى الصف العاشر الأساسي.

وقد جاءت فكرة إنشاء غرفة مصادر للطلبة الموهوبين المتميزين في كل المدارس معتمدة على المبررات الآتية:

- الحاجة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والى رعاية المواهب الأكاديمية الخاصة والمواهب الفنية وذوي القدرات العقلية العالية، والقدرات الإبداعية الخاصة.
- بقاء الطالب الموهوب في مدرسته العادية يشجع الطالب المتوسط على تحسين أداءه بالإضافة إلى بقاء الطالب الموهوب والمتميز في بيئته الطبيعية.
- الحاجة إلى الإرتقاء في مستوى الأداء في المدارس على مستوى المنهاج والعاملين والطلبة لكي تستطيع تلبية إحتياجات جميع الطلبة مهما إختلفت قدراتهم.

ويهدف إنشاء غرفة المصادر للموهوبين والمتميزين في المدارس العادية إلى تطوير برنامج دمج شامل متكامل يسعى إلى تقديم الخدمات التربوية الخاصة وتطوير قدرات الطلبة ذوي القدرات العقلية العالية، بما يحقق تنمية الموهبة والإبداع لديهم بأقصى طاقاتهم فهؤلاء الطلبة يقضون وقتاً طويلا في غرفة الصف العادية ومع معلم الصف، بينما قدراتهم تسمح لهم بالتوسع في المنهاج الرسمي والتعمق فيه، وبالتحديد تهدف إلى تحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

- دمج برامج المتميزين مع ما يجري في الصف العادي وبناء علاقات تعاونية بين المعلمين في المدرسة ومشرف غرفة المصادر.
- خلق البيئة التعليمية المناسبة لنمو فكر وشخصية الطالب وتحسين الواقع التعليمي.
- بناء قاعدة معلوماتية حول حالات الطلبة المتميزين في المدرسة ومجالات أدائهم .
- تحفيز بقية الطلبة ورفع مستوى الدافعية عندهم.

ويتم إستخدام غرفة المصادر من قبل الطلبة وفق الحالات الآتية:

- يتم إستخدام الغرفة من قبل الطلبة وفق جدول زمني محدد يبين فيه أوقات إلتحاقه بغرفة المصادر، وتنظم جدول المواد الإثرائية ومحتواها.
- يخصص إستخدام غرفة المصادر للمجالات الآتية: كتابة البحوث العلمية ، والتجارب العلمية، وإعداد المشاريع العلمية وتنفيذها، وتصميم برامج تعليمية بإستخدام الحاسوب، وتصميم نماذج ورسومات وتصاميم هندسية، وتطوير وحدات تعليمية، وإعداد مسرحيات

فنية أو تعليمية، وإقامة المعارض العلمية والفنية، وتشخيص حالات الطلبة وأدائهم لغايــات تطوير قدراتهم.

- يتم تقييم أداء الطالب في غرفة المصادر من خلال نتاجات يقدمها الطالب تظهــر الجــودة والإتقان.

أما أهم الأساليب المستخدمة في عملية التعلم والتعليم فيدرس الطلبة تسع ساعات أســبوعياً، يتم خلالها إثراء الموضوعات المقررة وحسب مجالات القدرة والتميز لدى الطالــب وإهتماماتــه وميوله من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج الإثرائية والتطويرية.

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم بإستخدام غرف المصادر في المــدارس وذلك إعتباراً من بداية العام الدراسي١٩٩٩/٢٠٠٠. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

٥- مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز:

مشروع وطني متمثل في إنشــاء مــدارس للطلبــة الموهــوبين في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية المختلفة، وتسعى هذه المدارس إلى تقديم خدمات أكاديمية تربوية تخصــصية تهدف إلــى تطوير العملية التعليمية للطلبة الموهوبين بحيث تلبــي إحتياجــاتهم المختلفة، وإلى تطوير البيئة المدرسية والصفية لتحقيق التنمية والتطوير للموهبة والإبداع عند الطلبة بما يحقــق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص عندهم وإستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لخدمة الوطن. وقد إستحدثت وزارة التربية والتعليم هذا المشروع إبتداء من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ويجري العمل على إستحداث (١٢) مدرسة للطلبة المتميزين تسمى مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وفــق خطــة إجرائية تنفذ على مدى (٣) سنوات والفئة المستهدفة هم الطلبة الذين يتميزون على سائر أقرانهم وفق معايير وزارة التربية والتعليم

وقد تم إفتتاح أول مدرسة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميــز فــي مطلــع العــام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢) في محافظة الزرقاء، ثم إفتتحت مدرسة أخــرى فــي محافظة إربــد، ومدرســة في محافظة البلقاء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

ويمكــن تلخــيص الأهــداف الخاصــة لمــدارس الملــك عبــدالله الثــاني بالتالي(وزارةالتربيةوالتعليم،٢٠٠١):

١- تزويد المتميز بخلفية نظرية متينة في المعارف الأساسية بمستواها الإتقاني والتطويري.

٢- إكساب الطالب المتميز مهارات الحياة النافعة المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا.

٣- إعداد قيادات واعدة في مختلف التخصصات.

٤- تنمية الموهبة والإبداع عند المتميز وإستثمار طاقاته إلى أقصى حد.

٥- تنمية شخصية الطالب المتميز من خلال ثقته بنفسه وبقدراته وتطوير نظرة للمستقبل والتخطيط له.

٦- تهيئة الطالب المتميز لمواجهة التحديات التي تواجهه.

٧- تطوير مهارات التفكير العليا والبحث والتقنيات العلمية والعملية عند الطالب المتميز.

٨- تنمية الحس والإنتماء الوطني عند الطالب المتميز.

٩- توفير فرص تعليمية جديدة يمارس فيها الطالب المتميز أساليب تعلم وتعليم تحقق تطوير الموهبة والإبداع عنده.

يتم تدريس الطلبة في هذه المدارس بناء على البرنامج التربوي الذي يحتوي على المباحث المدرسية بمستوييها (الرسمي والتطويري)، حيث يعطى الطالب المباحث التي تدرسها وزارة التربية والتعليم في المدارس التابعة لها، ومجموعة المواد والمباحث الإثرائية التي يدرسها الطالب المتميز إضافة للمباحث المدرسية النظامية.

وتتكون متطلبات الدراسة للمتميز في مدارس الملك عبدالله للتميز مما يلي:

أولاً: دراسة المباحث التالية ومضامينها:

أ- المباحث المدرسية النظامية: والتي يدرسها الطلبة العاديون وفق الخطة الدراسية المعتمدة للصفوف (٧-١٠) الأساسية، وللصفين (١١-١٢).

ب- المباحث التطويرية: والتي تتضمن مجموعة من العناصر والفعاليات التي يقوم المتميز بدراستها وتنفيذها، بحيث يتم تحديد معايير ومحتوى كل فعالية من قبل اللجنة وتتكون من أربعة أنواع رئيسة هي:

١- الأنشطة الإثرائية المساندة للمباحث الرسمية، ويخصص لها ساعة اسبوعياً لكل مبحث.

٢- المباحث الإجبارية: وهي عبارة عن مجموعة مواد ومباحث يدرسها الطالب المتميز وهي متطلب لغايات النجاح والترفيع.

والمباحث الإجبارية لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز تشمل:

- التربية القيادية: بواقع ساعة أسبوعياً لكافة الطلبة في الصفوف العاشر الأساسي والحادي عشر.
- قضايا معاصرة (١): بواقع ساعة أسبوعياً للصفين السابع والثامن الأساسيين.

- قضايا معاصرة (٢): بواقع ساعة أسبوعياً للصفين العاشر والحادي عشر.
- الرياضيات المتقدمة (١): بواقع ساعة أسبوعياً للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر.
- الرياضيات المتقدمة (٢): بواقع ساعتان أسبوعياً للصف الثاني عشر.
- الالكترونيات: بواقع ساعة أسبوعياً للصفوف العاشر والحادي عشر.
- إعداد المشاريع: بواقع ساعة أسبوعياً للصفوف التاسع والعاشر الأساسي لمرة واحدة.
- تعليم التفكير: بواقع ساعة أسبوعياً للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي والحادي عشر.
- تكنولوجيا المعلومات بواقع ساعتين أسبوعياً للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسيين والحادي عشر.

٣- مباحث تعليمية اختيارية متقدمة بواقع (١٢) ساعة دراسية، (ست مباحث) بواقع ساعتين اسبوعياً للمبحث الواحد في كل سنة.

٤- المواد المهنية والفن والرياضة والموسيقى والدراما والمسرح، وتقدم في المدرسة على شكل أنشطة اختيارية يختار الطالب في كل فصل مادتين بواقع ساعة لكل منها.

ثانياً: خدمة المجتمع المحلي بواقع (١٥٠) ساعة عمل في مواقع مختلفة خلال فترة الدراسة وبمعدل (٢٥) ساعة عمل في العام الدراسي الواحد في مؤسسات تطوعية أو منظمات حكومية أو غير حكومية تقوم المدرسة بتحديدها وفق رغبة المتطوع وتحت إشراف المعلمين الذين تكلفهم المدرسة لمتابعة المتميزين على أن يتم تنفيذ هذا البرنامج خلال العطلة الصيفية، أو تنفذ على شكل برامج وأبحاث ومشاريع تخدم قضايا المجتمع المحلي وتعتمد على توظيف المعرفة التي إكتسبها خلال دراسته لمختلف المواد الأكاديمية.

ثالثاً: تصميم مشروع عملي وتنفيذه وفق معايير محددة.

رابعاً: إعداد بحثين أحدهما في المباحث العلمية والآخر في المباحث الإنسانية.

خامساً: المشاركة في أنشطة الأندية، وتطوير البيئة المادية المدرسية، وتصميم أنشطة، ومسابقات، ومعارض علمية، وندوات، ومخيمات، ومؤتمرات، وأولمبيادات.

يتم تقييم أداء الطلبة من قبل معلميهم حسب الأسس، والمعايير التي تضعها اللجنة المشكَلة بموجب تعليمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وتشمل شهادة الطالب، وكــشف علاماتـــه، ودرجات الطالب، في المباحث النظامية المقررة والتطويرية، ويحسب معدله بناء عليـــه، ويعــود الطالب لمدرسة عادية إذا حصل على معدل أقل من ٧٥% في أربعة فصول دراسية على التوالي.

تعتمد المدرسة نظام الفصول، والساعات المعتمدة، إبتداء من الصف الــسابع الأساســـي، وحتى نهاية المرحلة الثانوية (للمباحث العادية والتطويرية)، وتتكون السنة الدراسية مـــن ثلاثـــة فصول دراسية: الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، وفصل صيفي إختياري، ويدرس الطالب في الفصل الصيفي أية مواد يرغب في دراستها وفق إمكانات المدرسة بحيث لا يتجـــاوز عددها تسع ساعات، ويجوز للمتميز دراسة مواد من صف أعلى في حال إنهائه متطلبات الصف السابق الخاصة بهذا المبحث، وإذا أكمل الطالب المتميز جميع متطلبـــات مبحـــث مـــا لمختلـــف الصفوف الدراسية في الصف التاسع الأساسي، فيجوز له التقدم في السنة التالية لإمتحان شـــهادة الثانوية العامة في ذلك المبحث.

ويقدم كل طالب متميز مشروع تخرج في نهاية المرحلة التعليمية، ويعــد متطلبـــاً مـــن متطلبات تخرجه، ويسمى مشروع تخرج من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ويناقش من قبل لجنة متخصصة تتشكل من المعلمين، والإدارة، ومسؤول من المديرية المعنية وبالتنسيق مع القسم ويوثق ذلك رسمياً.

أما الكادر الإداري والتعليمي فيتم إختيارهم بناء على الأسس، والمعايير المعتمدة، ويعـــاد النظر سنوياً بالكادر بناء على الأداء، والتميز في العمل، ويعاد المعلم إلى التعليم فـــي مـــديريات التربية التي يتبع لها في حال لم يقدم إنجازات متميزة وفق قرار من لجنة المقابلات الفنية المشكلة لهذه الغاية (تعليمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ٢٠٠٥).

تقييم برامج الموهوبين

على الرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت، ولا تزال تبذل لتقويم البرامج التربوية من أجل تحسين نوعية المخرجات، إلا أن مثل هذه الجهود تزداد في مجال برامج الموهوبين والمتميزين، لأن وفرة الموهوبين، والمتميزين في أي بلد أمراً مهماً لحاضرته ومستقبله، فالثروة البشرية لدى كل أمة من الأمم مصدر قوتها وتقدمها، ويمثل الموهوبين خلاصة تلك الثروة (الحوراني،١٩٩١).

لذا نجد أن موضوع تقييم برامج الموهوبين في العصر الحاضر يحظى بمكانة مهمة عند عدد غير قليل من بلدان العالم، ومما يدلل على هذه المكانة تشكيل عدد من الجمعيات العلمية، والوطنية، والدولية، التي تعقد العديد من المؤتمرات، والندوات، وحلقات البحث، كما تصدر مجموعة من البحوث، والمؤلفات، والدوريات العلمية المتخصصة، والدراسات في عمليات التقييم (زحلوق،١٩٩٦).

إن هدف تقويم البرامج التربوية هو مساعدة المؤسسات التربوية على تطوير برامجها من خلال مراجعة هذه البرامج بشكل مستمر، وإستخدام تلك النتائج لتطوير البرامج المختلفة. فأي برنامج لا يقيم سيكون من الصعب معرفة مدى تحقيقه للغاية أو الهدف الذي أعد من أجله. وبالتالي فلن يكون هناك إجابة واضحة عن أسئلة كثيرة تثار دائماً حول البرنامج منها : هل حقق البرنامج أهدافه ؟ هل إستفاد منه الطلبة ؟ هل لبى البرنامج حاجات الطلبة ؟ ما هي المعيقات التي حالت دون نجاح هذا البرنامج ؟ ما هي الأخطاء التي يجب تلافيها في البرامج المستقبلية ؟ ذلك لأنه لا نجاح تام بدون قياس عميق ودقيق وشامل، لذا يجب معرفة ما نوع التقييم الذي يحتاجه كل برنامج ؟ ومن هنا يشير دونالد وبقس وماو (Donald ,Beggs, and Mouw, 1989) إلى أن المشكلة الأساسية التي يواجهها مقيمو البرامج هي صلاحية وسيلة القياس المستخدمة ، إذ إن على هؤلاء المقيمين تحديد وسيلة القياس المقبولة وقدرتها على التقييم.

إن عملية تقويم البرامج التربوية، تتم من خلال أساليب متنوعة منها: ما يركز على المتعلم أحياناً، من حيث قدراته وإحتياجاته، وتستخدم نتائج هذا التقويم لبناء البرامج التربوية الفردية، ومنها ما يستخدم في تقويم البرامج الخاصة بإعداد المعلمين، ومدى صلاحيتها في أيجاد معلم مؤهل لتعليم الطلبة ضمن أطر تربوية معينة، إضافة الى أساليب أخرى في تقويم البرامج التربوية تعني بمدى تحقيق تلك البرامج للأهداف الموضوعة (علام، ٢٠٠٣).

ويرى كرونباخ (Cronbach, 1983) أن هناك ثلاث نقاط رئيسة في عملية التقويم:

- النقطة الأولى: إن نتائج التقييم تمنح المخططين التربويين فرصه لإستثمار تلك النتائج في عملية التطوير التربوي.
- النقطة الثانية: يمكن إجراء التطوير على البرامج أثناء العملية التربوية، وليس بالضرورة بعد الإنتهاء منها وثبات إجراءاتها.

- النقطة الثالثة: للإستفادة من نتائج التقييم من الأفضـــل أن يـــتم التركيز على الأداء وعلى خصائص العملية التربوية بدلاً من التركيز على الدراسات المقارنة.

ويعرف سكريفن (Scriven,2001) التقويم بأنه اصدار حكم على جودة برنامج تربوي في ضوء جملة من المعايير الواضحة والمبررة. أما ورثن و ساندرز و فيتزباتريك (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick,1997) فيعرف التقويم على أنه: تحديد وتوضيح وتطبيق محكات مقبولة بغرض تحديد قيمة الشىء المقيم ونوعيته، وإستخداماته ومدى تأثيره، وأهميته إعتماداً على تلك المحكات. وترى كالاهان وكادويل (Callahan and Caldwell,1997) أن إجراء التقييمات يستخدم لإصدار الأحكام حول برامج تعليمية معينة ضمن سياقات معينة. وأشارا الى أن النتـــائج يمكن إستخدامها لإثبات أن البرنامج يستحق المضي به، أو لتحديد الحقــول التـــي تحتـــاج إلـــى التحسين، ويكون تركيز التقييم قائماً على الإهتمامات ذات الــصلة والتـــي يرغـــب المـــستفيدون بتناولهما. كما أوضحت كالاهان (Callahan,1995) أن تقويم البرامج يمكن أن يساعد المـــربين في تخطيط المنهج، وتحسين التطبيق والحكم على أثر البرنامج، كما أن تقييم التخطيط يمكـــن أن يعطي معلومات لتأسيس الإحتياجات، ودمج الخبرات في البرنامج، والفعاليـــة والأثـــر للجهـــات الداعمة.

أهم نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج:

إن نموذج التقويم (Evaluation Model)هو تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصـــل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيين. كما أنه عملية تقيـــيم منظمـــة لعمليات البرنامج ونواتجه، ولسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة مـــن المحكـــات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج والـــسياسة التـــي يتبناهـــا البرنـــامج (الدوسري، ٢٠٠٤).

لذا فإن هناك خمسة عناصر في هذا التعريف، العنصر الأول: هو أن التقويم عملية تقييم منظم (Systematic Assessment)، والعنصران الثاني والثالث: يشيران إلى تركيز الاستقصاء على عمليات البرنامج ونواتجه، أما العنصر الرابع: فهو تعريف وتحديد معـــايير Evaluation Standards للتقويم بغرض المقارنة حيث تقارن الأدلة المتعلقة بالعمليات والنـــواتج بالتوقعـــات، سواء أهداف واضعي البرنامج أو الممولين له ومديريه والمشاركين للحكم على أهلية البرنامج. أما

العنصر الخامس: فهو الغرض الذي تم من أجله التقويم، كالإسهام في تحسين البرنامج والسياسة المتبعة.

وهناك عدة إستراتيجيات ونماذج لتقويم البرامج ولا يوجد نموذج يناسب برنامجاً دون آخر، كما لا يوجد إتفاق بين خبراء التقويم حول أفضل نموذج عند إجراء التقويم، ولكن إختيار النموذج يعتمد على أهداف التقويم (علام، ٢٠٠٣)، ويمكن تصنيف أهم إستراتيجيات ونماذج تقويم البرامج كما يلي: ورثن وآخرون (Worthen, et al.,1997)

١) **إستراتيجيات ونماذج تركز على تحقيق الأهداف:**

Objectives-Oriented Evaluation Models

وهي نماذج الجيل الثاني للتقويم، وقد شاعت أواخر الخمسينات من القرن الماضي. وهي تختلف عن الجيل الأول من نماذج التقويم التي ركزت على قضايا القياس. وهذه النماذج تصف الإختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه. ومن أهم النماذج والإستراتيجيات نموذج هاموند (1973) Hammond، ومتفسل ومايكل (Metfessel and Michael,1967)، وبروفاس (Provus,1971) .

٢) **إستراتيجيات ونماذج تركز على الأحكام:** Judicial-Oriented Evaluation Models

وهي بداية الجيل الثالث للتقويم، حيث لم يعد كافيا التعرف على الإختلافات بين الأداء والأهداف. مع حلول عام (١٩٦٧) بدأ خبراء التقويم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام حيث إستند بعضها إلى محكات داخلية، والبعض على محكات خارجية، ومن هذه النماذج نموذج سكريفن Scriven للتقويم غير المقيد بالأهداف Goal-Free (Evaluation)، ونموذج ستيك للتقويم الاستجابي Responsive Evaluation Model.

٣) **إستراتيجيات ونماذج تركز على تيسير القرارات:**

Management-Oriented Evaluation Models

وهي من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج. وهي إمتداد للمجموعة الثانية التي تهتم بمدى تحقق الأهداف، غير أنها تضيف أهمية تقديم العون لصناع القرار وتيسير مهامهم. ومن هذه النماذج نموذج ستافلبيم ١٩٦٩ نموذج القرارات المتعددة، ونموذج ألكين Alkin.

٤) إستراتيجيات ونماذج تركز على التقويم الكيفي: Qualitative Evaluation Models

وهي الجيل الرابع من نماذج التقويم، والتي أصبحت تركز على الوصف والتفسير بدلاً من التركيز على القياس والتنبؤ، ودور المقوم فيها تفسيري، حيث يصبح مشاركاً في التقويم، وليس ضابطاً له، ويقوم بدور وسيط للتغيير النشط. وإسترشدت هذه النماذج بالنموذج البنائي Constructivist Model الذي يفترض المنظور النسبي للحقيقة، وتعتمد منهجيته على السياق العام الذي يجرى فيه التقويم ويكون كيفياً Qualitative. ومن أهم هذه النماذج نموذج بارليت وهاميلتون عام ١٩٧٥، وإستراتيجية التقويم التنويري Illuminative Evaluation، وإستراتيجية التقويم الطبيعي Naturalistic Evaluation.

وبإستعراض النماذج السابقة نجد أن هناك عدة نماذج إستخدمت لتقويم برامج الموهوبين، ومن هذه النماذج ما يعرف باسم نموذج القرارات المتعددة(CIPP Evaluation Model) لتقويم السياق والمدخلات والعمليات والنواتج (Context- Input- Process - Product)

وكانت بدايات ظهوره من عام ١٩٦٦ بواسطة ستافلبيم (Stufflebeam)، ونشر عام ١٩٦٩، وأصبح من أربعة مكونات عام ١٩٧١ستافلبيم (Stufflebeam,1971).

ثم عدل ليشمل التقويم البنائي والختامي، ثم في التعديل الأخير، قسم عنصر النواتج إلى أربعة أجزاء لتقييم الأهداف طويلة المدى (Stufflebeam and Kellaghan,2002). وقد وضع بشكل شامل لتقويم البرامج، بهدف مساعدة المربين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم المشروعات التربوية بالمدارس الأمريكية التي تمولها الحكومة، وصمم ليكون إطاراً مرجعياً ليرشد أنشطة التقويم بحيث تكون متكاملة، وترشد جهود التغيير، والتطوير وما تتطلبه القرارات من معلومات، وتساعد في توفير المعلومات المناسبة للأطراف المعنية في المستويات التنظيمية المختلفة، للإسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات.

ويعد نموذج تقويم القرارات المتعددة لستافلبيم (Stufflebeam, 1971) من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج، وبشكل بنائي، وتدعم تحسين البرنامج. ويعتمد هذا النموذج على فرضين: الأول، هو أن التقويم يلعب دورا أساسياً في التغيير والتخطيط له، وثانياً، أن التقويم جزء رئيس من البرنامج.

ويهدف النموذج إلى تزويد خدمات تقويم مستمر للمديرين وصناع القرار للمساعدة في وضع البدائل، وهو يسعى للتحسين لا للإثبات. وتكمن أهمية هذا النموذج في أنه يوفر النظرة الكلية للبرنامج ويمكّن من فحصه العميق. ويصنف القرارات التربوية إلى أربعة أقسام كل منها هو تقويم يمكن أن ينفذ بشكل مستقل، أو بشكل متتابع، وهي:

١- **قرارات التخطيط:** وتركز على التحسين المرجو، وذلك بتحديد الأهداف الرئيسة، والأهداف الإجرائية للبرنامج.

٢- **قرارات المدخلات:** وتحدد الإجراءات، والمشاركين، والتسهيلات، والموارد، والجدولة الزمنية لتنفيذ البرنامج الذي تم تصميم خطته.

٣- **قرارات العمليات:** وتشكل القرارات التي توجه أنشطة البرنامج.

٤- **قرارات الخرجات:** وتشمل القرارات المتعلقة بإنهاء البرنامج، أو إعتماده، أو إجراء تغييرات جوهرية عليه أو على بعض مكوناته (Wothen,Sanders,1987).

وإقترح ستافلبيم أربعة أنواع من التقويم تناظر أنواع القرارات الأربع السابقة، كالتالي:

١. **تقويم السياق Context Evaluation:**

وهو أساس لتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به. ويخدم التخطيط للقرارات، إذ إن تحديد الإحتياجات التي يجب أن تخدم في البرنامج يساعد على تحديد أهداف ذلك البرنامج. ويستخدم للتعريف بالبيئة التي سيجري تنفيذ البرنامج في إطارها، والكشف عن إحتياجات الأطراف المتعددة، وتوضيح المشكلات والأهداف، وحدود الموارد المالية للبرنامج، وكفاءات الأفراد الذين سيقومون بالتنفيذ للبرنامج. وهذه المعلومات تيسر صنع القرارات التي تتعلق بالتخطيط الشامل للبرنامج وتعديل أهدافه. ويحتاج لإستخدام أساليب تقييم الإحتياجات وتحليل المهام وبعض الأساليب الكيفية.

٢. **تقويم المدخلات Input Evaluation :**

يهتم بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج، والاستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث التكلفة والمنفعة والمدة الزمنية والعقبات الممكنة، وتحديد الخطط التي تكون أكثر ملائمة للإحتياجات لتصميم طرق تنفيذ البرنامج. وهو يخدم إتخاذ القرارات. وتمكن هذه المعلومات صانع القرار من الإختيار بين البدائل المطروحة من حيث تحقيقها للأهداف، ويؤدي إلى تحديد الإجراءات والتسهيلات، والأجهزة، والأدوات والعاملين، والميزانية، والمواد التدريبية والجدول الزمني، والتغلب

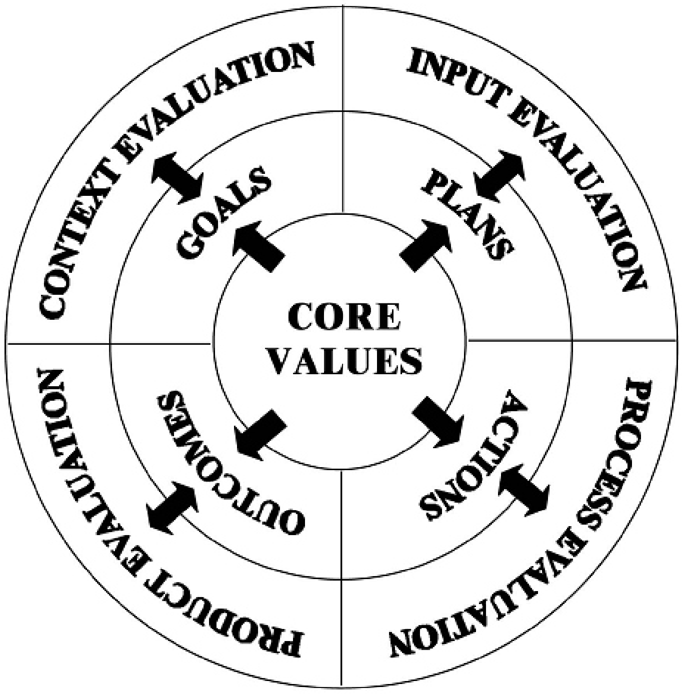
على المشكلات التي تم تحديدها في السياق. ويستخدم فيه تحليل الموارد، ومقارنة الحلول الممكنة للمشكلات.

٣. **تقويم العمليات** Process Evaluation :

وهو يقوم بدور التقويم البنائي للبرنامج، وتجمع فيه بيانات عن سير البرنامج أو عملياته، والعلاقات التفاعلية بين الأفراد، وأنماط العمل، ومدى ملائمة موقع التنفيذ، و مدى كفاية الإمكانات المادية، والموارد المالية، والأنشطة المساندة. وهو يخدم تطبيق القرارات، من حيث الكشف عن جوانب القصور أثناء تنفيذ البرنامج، وما إذا كان البرنامج يجري تنفيذه كما هو مخطط له. كما أنه يقدم تغذية راجعة للمسؤولين بالبرنامج من أجل الضبط للخطط والإجراءات لكي يتخذوا القرارات الصائبة لتحسين البرنامج. ويتطلب توافر أساليب وأدوات تلقي الضوء على تنفيذ البرنامج مثل الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، وسجلات الأحداث اليومية، ومذكرات الإجتماعات، والإستماع للمواقف غير الرسمية، والتواصل مع القائمين على البرنامج. وتجميع البيانات بشكل منتظم وتحليلها بصورة دورية، وتقديمها للمسؤولين عن البرنامج. كما أنه يساعد في فهم نواتج البرنامج.

٤. **تقويم النواتج** Product Evaluation :

وهو يقوم بدور التقويم الختامي للبرنامج، ويهدف لتحديد مدى تحقق الغرض من البرنامج وأهدافه، وربط ذلك بالسياق، والمدخلات، والعمليات عند قياس وتفسير النواتج. وهو يخدم مراجعة القرارات، ويستخدم لتحديد فاعلية البرنامج بناء على محكات مطلقة، أو نسبية محددة مسبقاً. ومن الأساليب المستخدمة قياس إنجازات الطلبة والمسح التتابعي، ومسح توجهات العاملين والمشرفين. ويستخدم مسح المهارات، ومقاييس الرضا عن العمل، والإستبانات التي تقدم مؤشرات عن فاعلية البرنامج. ويمكن استخدام التصميمات التجريبية لمقارنة الفعالية بين البرامج المقامة، أو نواتج البرنامج مع قياسات في مجالات تقويم أخرى. والشكل (١) يبين المكونات الرئيسة لنموذج تقييم CIPP وعلاقتها مع البرنامج المقيم (Stufflebeam,2003).



شكل ١: المكونات الرئيسة لنموذج تقييم CIPP وعلاقتها مع البرنامج المقيم

وقد وضحت رابطة الموهـوبين The Association for the Gifted (TAG,1998) أن البرنامج الفعّال للموهوبين ينبغي أن يشتمل على الأبعاد الآتية:

١. **تقييم الإحتياجات:** يجب أن يستجيب البرنامج للإحتياجات التربوية للطلاب، وأول خطـوة يجب أن تتخذ في البرنامج هي جمع البيانات عن إحتياجات الطلبة التعليميـة، والمـصادر التعليمية المتوفرة، وإتجاهات المجتمع، ومهارات المدربين.

٢. **تعريف الطلبة المستفيدين من البرنامج:** التعريف الواضح المحدد لمجتمع الطلبة المقصود بالخدمة هو أساس البرنامج. ويجب أن يبنى على معلومات مستخلصة من تقييم إحتياجـات الطلبة والمجتمع المحلي. ويجب أن يأخذ في الإعتبار القدرات والصفات الخاصة التي تكون لدى الموهوب كما يمكن أن يبنى على النظرة التعددية للذكاء.

٣. **طرق التعرف إلى الطلاب:** هدف عملية التحديد للموهوب هو التعرف إلى الطلبة الـذين لا يفي المنهج المدرسي العادي بإحتياجاتهم، وتقييم إحتياجاتهم التربوية، وإمدادهم بالبرنـامج المناسب. ولابد أن تكون طرق التحديد والترشيح متسقة مع التعريف المعتمـد وأن تقـيس قدرات متنوعة. وللتحديد عدة مراحل يمكن أن تصور في شكل هرم قاعدته هـي جميـع طلاب المدرسة، ويقال لهذه المرحلة مرحلة المسح، وقمة الهرم تمثل الطلبة المشاركين في البرنامج وهي مرحلة الترشيح والفرز. وهناك عدة أدوات وطرق ترشيح تستخدم من أسفل

إلى أعلى الهرم، مثل سجلات وملفات عمل الطالب، وتوصيات الآباء والمدرسين، والدلائل المشاهدة، ومنتجات الطالب، والإختبارات الجماعية والفردية خلال السنة الدراسية.

٤. **أهداف البرنامج:** يجب أن تكون أهداف البرنـامج مكتوبـة بـشكل سياسـات واضـحة ومفهومة. وأن تتضمن ما سيفعل للإستجابة لإحتياجات مجتمع الطلبة المقصود بالخدمـة وأن تربط بالنتائج المرجوة. والنواتج أيضاً يجب أن تعكس إحتياجات الطلبـة التـي تـم تقييمها، ويجب أن تحتوي خطة البرنامج على الأهداف العامـة، والخاصـة، وأنـشطة البرنامج.

٥. **شكل وتنظيم البرنامج:** ويرتبط بكيفية تجميع الطلبة للتدريب، والمسؤول عـن البرنـامج والإدارة، وإختيار شكل وتنظيم البرنامج يعتمد أيضاً على تقييم الإحتياجات للطلبة الـذين يخدمهم البرنامج. كما يعتمد شكل البرنامج على قرارات تتصل بالأسلوب الفعال الموصل للخدمات التعليمية، بالإضافة إلى الإعتبارات المالية.

٦. **إختيار هيئة العمل وتدريبهم:** يعتبر إختيار وتدريب المدربين غاية في الأهمية لنجـاح أو فشل برامج ذوي القدرات العالية. بالرغم من عدم وجود مواصفات محددة لمقدمي هـذه البرامج، إلا أن الأبحاث أجمعت على أنه من الضروري أن يكون لـدى المـدرب فهـم واضح لهؤلاء الطلاب.

٧. **تطوير المنهج:** يُبنى البرنامج عادة على إحتياجات الطلاب المستهدفين. ويعتبر تطـوير المنهج من حيث العمليات والمحتوى والمخرجات التي تتناسب مع إحتياجات كل طالـب وقدراته وإهتماماته، من أهم عناصر نجاح هذه البرامج.

٨. **تقويم البرنامج:** يعتبر عنصر التقويم مهم جداً، إذ إنه يساعد في إعادة تقيـيم إحتياجـات الطلبة، وتحديد الفعالية، والتأثير لعناصر البرنامج. ويجب أن يشمل التقويم كلاً من التقويم التكويني (المستمر)، والختامي (المخرجات النهائية). ويتيح التقويم للقائمين على البرنامج فرصة التعديل المرحلي والإجابة على أسئلة مثل: "هل يؤدي هذا البرنامج مـا نـوده أن يؤديه؟".

كما نشرت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام (1998) National Association (Landrum, Callahan, and Shaklee,2001); (NAGC) for Gifted Children (Coyne,2001) معايير لتقويم برامج الموهوبين لجميع المراحل الدراسية من ما قبـل ريـاض

الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وقد صُممت لمساعدة المدارس لفحص جودة برامجهم للموهوبين، وشملت المعايير الحد الأدنى من الأداء والأداء المتميز. وأشارت إلى أن عدم وجود معايير يجعل القائمين على البرامج يقدمون ممارسات عشوائية لا ترتبط ببعضها. وقد قسمت (NAGC) معايير برامج الموهوبين إلى سبع مجالات: (١)تصميم البرنامج وفلسفته (٢) إدارة البرنامج وخدماته (٣) طرق ترشيح وإختيار الطلاب (٤) المنهج وطرق التعلم (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والإنفعالي (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج (٧) تقويم البرنامج. (NAGC, 2000).

وقد تم إعتماد هذه المعايير بناءً على البحوث والدراسات التي أجريت على تربية الموهوبين والمتفوقين، وعلى ملاحظات مديري برامج الموهوبين، ومنسقي البرامج، والمعلمين. ويضم كل مجال من المجالات السابقة الذكر سلسلة من المبادئ التوجيهية تلاها مجموعة من المعايير في حدها الأدنى وحدها الأعلى. ملحق (١). ونتج عن وضع هذه المعايير نوعان من أنواع الأدب الداعمة للموهوبين والمتفوقين: عمل مفصل يقدم ويصف أمثلة عملية، ومخرجات محددة لمعايير محددة، إضافة إلى أدب نظري شمل على عينات لبرامج نموذجية، لتمثيل الممارسة العملية لكل معيار على حدة (Landrum, et al, 2001; Coyne, 2001).

وسيتم وصف مختصر لهذه المعايير:

أولاً: معيار تصميم البرنامج

يشمل معيار تصميم البرنامج ستة مباديء أساسية، إشتقت من البحوث التي درست الحاجة لبرنامج يدمج الموهوبين في المدرسة، وهذه المباديء هي: توفير الخدمات المبرمجة، والتمويل المناسب، والقاعدة الشاملة، والخدمات المقدمة كجزء من البرنامج المدرسي اليومي، والتوزيع الدقيق للمجموعات لغايات التفريع بالمنهاج وأساليب التدريس، والسياسات المتعلقة بالمتعلمين الموهوبين. وقد تم إشتقاق هذه المباديء من البحوث التي دعت الى أن هناك حاجة لبرنامج يدمج الموهوبين في المدرسة. وهناك برامج نموذجية لتقديم الخدمات للموهوبين من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر، داخل المدرسة العادية مع إدراج قائمة من الخيارات المتعددة للطلاب الموهوبين ضمن هذا السياق. وقد تم تطوير هذه البرامج بالتشاور مع خبراء تربية الموهوبين، مع تقديم فرص تعليم الموهوبين ضمن مجموعات توافق حاجاتهم.

ثانياً: معيار إدارة البرنامج

وضع هذا المعيار لتعزيز فكرة الدمج في المدرسة العادية، إلا أنه يضيف مبدأ آخر للبرنامج، وهو إستخدام كوادر مؤهلة في تربية الموهوبين لإدارة البرنامج. من جانب آخر تعد العلاقات الإيجابية بين جميع المعنيين، والقدرة للوصول إلى مصادر إضافية جوانباً مهمة في برامج تربية الموهوبين. وفي هذا الصدد، تشير المعايير للبحث عن المعلمين المدربين بشكل جيد، والتي تدرك الحاجات التعليمية والقوانين الخاصة بالموهوبين. وتتضمن المعايير المثالية كوادر مؤهلة ومرخصة في مجال تربية الموهوبين، ويمتلكون أيضاً الخصائص المهنية للتواصل القوي ومهارات تشكيل شبكات العمل مع أولياء الأمور، والمعلمين، والمعنيين بالأمر، والإستثناء الوحيد هنا أن الممارس الذي يدير البرنامج يجب أن يكون قادراً على ربط برامج تربية الموهوبين بالبرامج المدرسية العادية، وبأولياء الأمور، والمجتمع وبالمجموعات المجتمعية مثل لجان أولياء الأمور، وذلك لتأسيس فهم واضح ومناسب مهنياً وإجتماعياً للبرامج المتعلقة بالموهوبين، وبالموهوبين أنفسهم.

ثالثاً: معيار الكشف عن الطلاب

إرتكزت معايير الكشف عن الطلاب على البحوث الحديثة حول الأبعاد المتعددة للكشف عن الموهوبين، ويتضمن هذا المعيار فرص ترشيح الموهوبين، والإطلاع على تحصيلهم، وإستخدام أدوات قياس تأخذ بالإعتبار نقاط القوة لديهم، وخلفياتهم الثقافية والعرقية، وتستخدم البرامج النموذجية مقاييس متعددة صممت للكشف عن نقاط القوة لدى الطلاب، كما تتضمن البرامج معايير متعددة للدمج، مع وجود عمليات مفتوحة ينظر لحالة الطفل من جميع جوانبها، وفي سياق نظرية تربية الموهوبين، ويجب أن تضم هذه العملية طلاباً من خلفيات ثقافية وعرقية مختلفة ومن لغات مختلفة أيضاً، كما يجب أن تسمح هذه البرامج بحرية الوصول للمعلومات، والسماح للمعلمين، وأولياء الأمور، والبرامج الأخرى باستخدامها في عمليات اتخاذ القرار (Coyne,2001).

رابعاً: معيار المنهاج وإساليب التدريس

فيما يتعلق بمعيار المنهاج وأساليب التدريس فيجب أن يتضمن منهاجاً مصمماً بشكل مناسب، مع توفر إساليب التدريس التي ترتكز على حاجات الطلاب، إلى جانب توفيرها فرص التسريع داخل برنامج المدرسة العادي. إن هذه البرامج التي تراعي المعايير النموذجية تقدم فرصا لإثارة التحدي أمام الطلبة وفي جميع المراحل الدراسية، كما يوفر مواد متنوعة في جميع المواد

الدراسية وينوع أساليب التدريس، والتقييم، وطرق التسريع وخياراته، وإعتبارها نوعاً من السياسة الثابتة للبرنامج.

خامساً: معيار خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والإنفعالي

ترتكز المباديء التوجيهية لمعيار الإرشاد والتوجيه الإجتماعي، والإنفعالي على البحـوث التي تدعم خصائص الموهوبين، والتي تميزهم عن الطلبة العاديين في المدرسة العاديـة، وعلـى الرغم من أن جميع الأطفال فريدون، إلا أن البحوث تشير أن الأطفال الموهـوبين فـي بـرامج Talented and Gifted (TAG) لديهم (٥٠) حاجة عاطفية، وأن عدم تلبيتها يمكن أن يعرضهم لأخطار السلوك السلبي أو قلة الإنجاز والتحصيل (Landrum at al.,2001). إن هذه البـرامج التي تلبي المعايير توفر مرشدين مختصين في مجال حاجات الطلاب الموهوبين، وقادرين علـى توفير فرص الإرشاد والتربية والتوجيه لهذه الفئة من الطلاب، كما أن هؤلاء المرشدين يجـب أن يكونوا قادرين على إجراء تعديل في المنهاج بما يتوافق مع النمو العاطفي، والجسدي للموهوبين.

سادساً: معيار التنمية المهنية

هناك دور هام وكبير لعمليات التطوير المهني المتواصلة في معيار التنمية المهنية، والتي تصبح في فترة لاحقة نظاماً متواصلاً في برامج تربية الموهوبين النموذجية. وتوظـف البـرامج المثالية معلمين مؤهلين، ومرخصين، في مجال تربية الموهوبين كأساس رئيس للعمل في بـرامج تربية الموهوبين، وكجزء من تطوير الكوادر يتم إجراء تخطيط زمني متواصل لتنمية مهـاراتهم في مجال تربية الطلاب الموهوبين. ويصف لاندروم واخـرون (Landrum, et al.,2001) أن التطور المهني يجب أن لا يكون ذلك التطور الذي سيتم عبر جلسة واحدة إن كان هناك حاجة ما، بل يجب أن يكون عملية مستمرة ومتواصلة، كما يشير لاندروم ان الكثير من العاملين والمعلمين يلتحقون بدورات تدريبية لا تنتمي إلى نشاطات التنمية المهنية والتي ترتكز على المعرفة الـسابقة والخبرة والحاجة للمعلومات التي ترتبط ببرنامج (TAG).

سابعاً: تقييم البرنامج

تُعد عملية تقييم البرنامج عملية حيوية لإتخاذ قرارات مناسبة حـول فاعليـة البرنـامج ومخرجات الطلاب (Callahan and Caldwell,1995). وتوفر البرامج المثالية فرصاً للتغذية الراجعة التي يمكن تقديمها للمعنيين، وذلك لإستخدامها في إطار توجيه البرامج وإتخاذ القـرارات حولها (Coyne,2001). كما يجب إجراء تقييمات لتصميم البرامج ولعمليات جمـع المعلومـات وتحليلها، ويجب أن يتم التصميم على أيدي خبراء في مجال تربية الموهوبين، على أن يتم ذلـك

على أسس تشخيصية لأغراض التقييم والتطوير، ويجب إدراج النتائج والتوصيات عبر تقارير مكتوبة ووسائل الإتصال المفتوحة. كما وصف لاندروم وآخرون (Landrum at al.,2001). معايير (NAGC) بما في ذلك التعريفات والخطوط العريضة وأوضح الباحثون المباديء الأربعة للتقييم وهي:

١. يجب أن يكون التقييم هادفاً.
٢. يجب أن يكون فعالاً واقتصادياً.
٣. يجب إجراؤه بكفاءة وأخلاقية.
٤. يجب توفير النتائج من خلال التقرير المكتوب.

وقد أكدت كالاهان وآخرون (Callahan, et al.,1995) على ضرورة تعدد أدوات التقييم، وجمع البيانات، وعلى توزيع تقارير التقويم، وفيها التوصيات المناسبة. كما أكدت كالاهان وآخرون (Callahan, et al.,2003) إلى أن تقويم البرنامج ينبغي أن يشمل الطرق الكيفية والكمية مدمجة، فالطرق الكيفية تساهم في التعرف إلى البرامج، وفهمها والتفاعل بينها، إلا أن هذه الطرق لم تطبق بشكل واسع في تقويم برامج الموهوبين.

دليل التخطيط لتقييم برامج الموهوبين

قدم توملنسون وكلاهان (Tomlinson and Callahan,1994). هذا الدليل المبني على البحث وأفضل الممارسات والتطبيقات في كل من ميدان تقييم التعليم العام وتقييم برامج للموهوبين. وهو يطرح أسئلة الهدف منها تسهيل وتيسير التفكير والتخطيط للأفراد والجماعات الذين أسندت إليهم تقييم البرامج للمتعلمين الموهوبين. والذين يستخدمون هذا الدليل، يمكنهم تعديله بطرق تجعل عملية التقييم مناسبة أكثر لكي تتناول وتعالج الإحتياجات والمتطلبات الإساسية لبرامج الموهوبين، ويشمل هذا الدليل على أربعة اقسام يمكن إيجازها فيما يلي:

القسم الأول: التخطيط للتقييم

إن كثيراً من نجاح برنامج التقييم سوف يحدث فعلياً قبل إجراء عملية التقييم، وإن التخطيط تعتبر مرحلة هامة للعملية ويجب أن تمضي بعناية وتفكر، ومن أسئلة هذا القسم:

- هل للبرنامج أهداف وأغراض مفصلة بوضوح وتركز على التقييم؟
- هل الأهداف والأغراض المفصلة هي التي تم تقييمها باعتبارها محل تركيز البرنامج؟

- هل لدى مديرية التربية إلتزام بتقييم ذي معنى للبرنامج يشتمل علـــى الــزمن، والتمويـــل والوقت المعطى للتقييم ونشر النتائج؟
- هل حددت ممثلي مجموعات الإهتمام الداخلية والخارجية المتنوعة من المعنيين بهذه العملية التربوية (مثل أولياء الأمور، مربي الصفوف ، الإداريين، الطلاب، اختصاصيي الموهوبين والمتميزين، أعضاء مجلس المدرسة.... الخ) لكي يكونوا على شكل لجنة تقيـــيم موجهـــة والتي سوف تكون معنية ومهتمة في وضع المعطيات الخاصة بالتقييم؟
- هل هناك خطة مكتوبة لتقييم البرنامج، بما في ذلك خطوات وإجراءات محددة فـــي عمليـــة التقييم؟
- هل هناك خطة لكل من التغذية الراجعة المستمرة خلال التقييم ؟
- هل المقيمون ذوو معرفة حول كل من منهجيتا البحث الكمي والنوعي؟
- هل المقيمون، وأعضاء لجنة البرنامج يشملون أولئك الأشخاص الذين لديهم وعي سياســـي عميق بحيث يفهمون التضمينات السياسية للتقييم؟ وهل يمكنهم الوصول إلى صانعي القرار وفهم الأفعال لديهم ؟
- هل أدوار المقيِّمين، والإداريين والمعنيين، وأعضاء لجنة التوجيه في عملية التقييم مفـــصلة بشكل جيد؟
- هل هناك خطة كاملة لتطوير شبكة دعم من داخل وخارج مديرية المدرسة لعملية التقيـــيم، ونتائجها، والبرنامج؟
- هل هناك خطوط زمنية مناسبة لجمع المعلومات، وتحليلها وتوزيعها ؟
- هل سيتم جمع بيانات التقييم، وتحليلها وعرضها في الوقت المناسب لكي تصبح مؤثرة فـــي صنع القرار؟
- هل هناك خطط لمراقبة العمليات والإجراءات طيلة عملية التقييم؟
- هل النصوص المناسبة قد تم تأسيسها لضمان السرية والحساسية في تناول وتداول البيانات؟

القسم الثاني: تصميم جمع البيانات

إن تصميم التقييمات لبرامج المتعلمين الموهوبين صعب بسبب الطبيعة المعقدة للمدخلات التعليمية المناسبة للمتعلمين الموهوبين، وعيوب المقاييس التقليدية الموحدة في أنها تعطي أو تعكس أثراً على مثل هذه المدخلات. لكن من المهم لمقيمي البرنامج للمتعلمين الموهوبين أن يربطوا بكل دقة أهداف التقييم مع نماذج جمع البيانات القادرة على إظهار نمو الطالب، ومن اسئلة هذا القسم:

- هل هناك أسئلة تقييم تتناول بشكل مناسب أهداف البرنامج، وبناءه، ووظائفه وأنشطته ؟
- هل تولد أسئلة التقييم نتائج يكون لها أثر إيجابي على البرامج والمشاركين؟
- هل هناك خطط لإستخدام مصادر بيانات متعددة (مثل أولياء الأمور، معلمي الغرف الصفية، الطلاب المعينين، الإداريين...الخ) من أجل فهم نظرة المستفيدين والمعنيين المتعددين من البرنامج؟
- هل هناك خطط لتوظيف طرق جمع البيانات (مثل مقابلات وجها-لوجه، مقابلات عبر الهاتف، مشاهدات في الغرفة الصفية، لقاءات المجموعات، بيانات الاختبار....الخ)، لكي تعكس طبيعة البرنامج وتفي بإحتياجات البيانات ؟
- هل فحصت طرق جمع "بيانات العملية" التي يمكن أن تبين إذا كان البرنامج يعمل بالطريقة التي يجب أن يعمل بها، مثل:
  - سجلات الحضور.
  - الوثائق (جداول الأعمال، محاضر الإجتماعات، نشرات،....الخ).
  - لقاءات موظفي الموهوبين والمتميزين (لقاءات لجنة أولياء الأمور الاستشارية، لقاءات موظفي المديرية، ...الخ).
  - الإتصالات بين المدرسة والبيت.
  - الإتصالات بين برنامج الموهوبين والمتميزين والبرنامج العادي.
  - بيانات صحيفة الملاحظة الصفية للموهوبين، والمتميزين التي تم جمعها من قبل مراقبين مؤهلين يوثقون ما يحدث في البرنامج.
  - ملفات المعلم والطلاب.
  - خطة تحضير الدروس من قبل معلم الموهوبين والمتميزين أو أي وثائق تخطيط أخرى.
  - وصف للصف الإعتيادي وبيئات الصف الخاص فيما يتعلق بالمتعلمين الموهوبين من خلال قائمة شطب من قبل المراقب المؤهل.
  - بيانات القيم (مثل المقابلات، الأدوات المسحية... الخ) التي تتيح للمستفيدين العاديين أن يشيروا إلى أي القيم التي تناولها البرنامج.
- هل فحصت الطرق لجمع "بيانات المخرجات" التي تبين إذا كان نمو الطالب العاطفي والأكاديمي قد حدث نتيجة للمشاركة في البرنامج، مثل:

- مقارنة بين الميول ومقاييس التحصيل للمشاركين المؤهلين في البرنامج والمشاركين غير المؤهلين.
- تقييم النتاج طبقا للمعايير المقررة من قبل الخبراء مع الثبات والمصداقية لدى أكثر من مقيم واحد.
- التصاميم التقليدية التجريبية أو شبه التجريبية مع كل من المجموعات الضابطة ومجموعات العلاج (بما في ذلك الدليل على تحصيل الطلاب المعينين عندما يتم إستكشاف نفس المواضيع من خلال الصف الإعتيادي وبيئات صفوف خاصة).
- إستخدام مداخلات ثابتة حول مفهوم الذات مع المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية و بيانات قبلية وبعدية لمجموعة واحدة.

- هل تم تناول طرقا تكون فيها بيانات حالة الدراسة مفيدة في توثيق فعالية البرنامج؟
- هل تم إختيار أدوات تقييم صالحة ويمكن الاعتماد عليها؟
- هل وصفت طرقا يمكن من خلالها تحليل البيانات؟
- هل حددت طرقا جمع البيانات للمجموعات المختلفة؟
- هل أعددت الموظفين لعملية التقييم وحددت أدوارهم؟

القسم الثالث: إجراء التقييم

أثناء إجراء التقييم، هناك حاجة كبيرة إلى مشاركة متواصلة للمقيمين، ولجنة التوجيه لضمان إدارة مناسبة للبيانات واستخدام النتائج، وضمان مشاركة في المجموعات المناسبة والأفراد في العملية، ومن أسئلة هذا القسم:

- هل المقيمون مشاركون بشكل منسجم أثناء جمع البيانات؟
- هل مقيمو البرنامج يمكن رؤيتهم بشكل متناغم من قبل الجماهير المتنوعة من أجل تسهيل فهم أولئك الجماهير من قبل المقيمين، وفهم عملية البرنامج والتقييم من قبل الجماهير؟
- هل المستفيدون المتعددون يشتركون بشكل متناغم في الرقابة ومراجعة عملية التقييم ونتائجها المتولدة؟
- هل هناك خطة لوقت تحليل البيانات، والتغذية الراجعة، بما في ذلك أدوار الأفراد في الالتزام بخطوط زمنية، ومواعيد محددة؟

- هل هناك إلتزام من قبل المقيمين، وموظفي البرنامج الرئيسيين وأعضاء لجنة التوجيه لإستخدام نتائج البرنامج لتغيير إيجابي؟
- هل هناك خطة مفصلة لتحويل النتائج إلى أفعال، بما في ذلك الأدوار التي يلعب فيها المقيمون، وموظفو البرنامج، والمستفيدون دوراً في عملية التقييم؟

القسم الرابع: إرسال النتائج والمتابعة

التقييمات مفيدة إذا نتج عن النتائج تغيير إيجابي للبرنامج والمشاركين. بحيث تكون النتائج متوفرة في أشكال مناسبة لمجموعات متنوعة من المستفيدين ويجب أن يتم تطوير خطط العمل ومتابعتها، ومن أسئلة هذا القسم:

- هل قام المقيمون وموظفو البرنامج بتقييم أثر نتائج التقييم؟
- هل تم إعداد النتائج وتفسيرها طبقا لإهتمامات وإحتياجات مجموعات المستفيدين؟
- هل تقارير التقييم واضحة ؟
- هل تقارير التقييم تصف البرنامج، أسئلة التقييم، عملية التقييم، المشاركين في العملية، جمع البيانات، وتحليل البيانات بشكل دقيق؟
- هل تقارير التقييم مصممة لمتابعة شاملة مع توصيات نوعية وضعت من أجل التصرف بناء على النتائج؟
- هل تقارير التقييم والتوصيات مقدمة لصانعي القرار بطريقة مناسبة للوقت؟
- هل هناك نصوص للتفسيرات الشفوية، ومناقشات النتائج مع المستفيدين وصانعي القرار؟
- هل قامت لجنة التوجيه بتقييم عملية التقييم طبقا للأهداف الأولية، والأدوار والزمن المحددة للعمل، بما في ذلك عمل توصية مكتوبة للتغييرات في دورة التقييم القادمة؟
- هل إقترحت لجنة التوجيه أسئلة مقترحة لمزيد من الفحص في دورة التقييم القادمة والناتجة عن تبصرات إكتسبتها من دورة التقييم الحالية؟

إلا أن الأدب النظري حول تقييم برامج الموهوبين يعد محدوداً جونسن(Johnsen, 2003).

راجع هنساكر وكالاهان (Hunsaker and Callahan,1993) عدة تقارير لتقويم برامج الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، والإطار النظري في هذا المجال، ووجدا أن المنهجية المستخدمة غير متطورة، وكذلك التقارير، والإستخدامات. ولكنهما أشارا إلى أن بعض تقارير التقويم كانت واعدة حيث إستخدمت لتحسين البرامج، وإستخدمت مناهج ومصادر وأساليب تحليل متعددة وأشكال تقرير مختلفة.

كما قامت كالاهان وآخرون (Callahan, et al.,1995) بتحليل (٥٩) من التقييمات العامة، و(٣٨) من الدراسات التي إستفادت من التقييمات، و(١٥) من تصاميم التقييم و(١٤) من تقييمات برامج الموهوبين. إنقسمت أسباب إجراء التقييمات إلى مجموعتين: تحسين البرنامج وحماية البرنامج. وبغض النظر عن أساس التقييمات، فلم ينتج عنها الكثير من الفوائد سواء لجهة التحسين أو التطوير والحماية. كما أشاروا أن المشاكل المتعلقة ببرامج الموهوبين تعود إلى نقص فهم العامة لهذه البرامج، وقلة الدعم لها، والمنافسة الشديدة على المصادر. وأوضح الباحثون أن بقاء برامج الموهوبين قد يكون معتمداً على التقييمات التي توفر المعلومات وتظهر الفعالية وتقدم خطة عمل لتحسين البرامج.

وعلى الرغم من ذلك كله، إلا أن عملية تقييم برامج الموهوبين أثبتت أنها أداة قوية تخدم عدة أهداف، فقد أشار سموتني أن التقييم قد يكون حافزاً قوياً للتطوير، لأنه يساعد في المستقبل على تقديم البرامج الإفضل منفعة للطلاب، كما يقدم توصيات للنمو والتوسع (Smutney,2003).

والمُراجع للإطار النظري ودراسات تقويم البرامج عامة في عالمنا العربي، يجد أن هذا المجال لم يحظ بالقدر الكافي من الإهتمام والدراسة، وينطبق ذلك على تقويم برامج الموهوبين. كذلك فإن المتفحص لتقارير التقويم المتاحة يجد أن الكثير منها يفتقر إلى المنهجية المتخصصة في التقويم، وإلى إستخدام نماذج وإستراتيجيات التقويم المناسبة للحصول على نتائج التقويم المرجوة (الدوسري، ٢٠٠٠).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات التربوية العربية والأجنبية التي تناولت البرامج الدراسية للطلبة الموهوبين، والبحث في محتواها، وإستخلاص النتائج والدروس منها، والتوصل إلى مؤشرات عامة وتوجهات مستقبلية. وسيتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني من خلال مجالين:

أولاً: الدراسات المتعلقة ببرامج تعليم الموهوبين بشكل عام.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بتقييم برامج تعليم الموهوبين بشكل خاص.

أولاً: الدراسات المتعلقة ببرامج تعليم الموهوبين بشكل عام.

أجرى ديويتي (DeWittie,2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن البرامج والخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين والمبدعين في ولاية أوريجون (Oregon) من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، إستخدم الباحث المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (١٧) مديرية للطلبة الموهوبين. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فرص في البرامج تتاح لكل الطلبة المؤهلين، والملتحقين بالبرنامج، وإن الإستراتيجيات المستخدمة لعملية تصنيف الطلبة الموهوبين في المجموعات لم تكن فاعلة. كما أنه لا توجد برامج للصفوف من الروضة إلى الثاني عشر للطلبة الموهوبين في هذه المديريات، وان الخدمات المقدمة لهم تتم من خلال معلم الغرفة الصفية العادية. كما أظهرت النتائج أن المؤسسات السبعة عشر لإعداد المعلمين وتأهيلهم لهذا العمل والتي تم مسحها تشير إلى خبرة محدودة من أعضاء الهيئة التعليمية فيما يتعلق بالطلبة الموهوبين والمتميزين، حيث لا يوجد سوى مؤسسة واحدة تقدم مساقات نوعية محددة لتعليم الموهوبين والمتميزين. أوصت الدراسة إلى مزيد من الإهتمام بإعداد المعلمين للعمل مع الطلاب الموهوبين وتطوير بنية تحتية حكومية لدعم المديريات والمعلمين في تعليم الموهوبين والمتميزين.

وأجرى إيفانس (Evans,2001) دراسة هدفت إلى تصميم وإختبار خريطة تشكيل مكونات الإبداع لتعليم الموهوبين في المدرسة الابتدائية (ICC MAP). كما هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لتقييم أفضل الممارسات في تعليم الموهوبين في المدارس. تكونت عينة الدراسة من خمس مدارس إبتدائية (واحدة ريفية، واحدة من ضواحي المدينة، واحدة من المدينة، وإثنتين من مواقع نموذجية لتعليم الموهوبين المتميزين). بنيت خريطة تشكيل مكونات الإبداع (ICC MAP) لتعليم الموهوبين في المدرسة الإبتدائية على مقاييس ومواصفات برنامج الموهوبين من مراحل ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر التي طورتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

(Landrum and Shaklee,1998). تتناول خريطة تشكيل مكونات الإبداع المواضيع السبعة المحددة والمعروفة على أنها المعايير الضرورية لبرنامج تعليم الموهوبين وهي: تحديد الطلاب، التطوير المهني، التوجيه والإرشاد العاطفي والإجتماعي، تقييم البرنامج، إدارة البرنامج، تصميم البرنامج والمنهاج والتعليم. استند إطار العمل النظري لخرائط تشكيل مكونات الإبداع من العمل على الإهتمامات المبنية على نموذج التبني (Hall and Hord,1987). حيث يقوم المراقبون المدربون بزيارة المدرسة، وبناء على المشاهدات، والمقابلات، وتحليل الوثائق، يقومون بعمل منظومة من التقييمات. فإذا كان عنصر البرنامج قد تم تنفيذه بأمانة عالية، فإنه يصنف ويقيم بدرجة عالية. وإذا كان المكون في مراحله الأولى المبكرة للتنفيذ، فإن التقييم يكون أدنى. وقد تم التأكد من ثبات وصدق خريطة تشكيل مكونات الإبداع من قبل مقيِّمين (خبراء وطنيين في ميدان تعليم الموهوبين). أوصت الدراسة باستخدام خريطة تشكيل مكونات الإبداع لتعليم الموهوبين كأداة بحث وتقييم في ميدان تعليم الموهوبين. وذلك لتطوير الموظفين من أجل خلق وعي حول أفضل الممارسات في تعليم الموهوبين ولتوجيه التخطيط للخدمات المحسنة للطلاب الموهوبين.

وفي دراسة قيمت فيلان (Villan,1998) منهاجي الرياضيات والقراءة للطلبة المتفوقين، في الصفوف (السادس، السابع، الثامن) في مدرسة المتفوقين، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة هذه المناهج لمقابلة إحتياجات الطلبة المتفوقين كي يصبحوا قادرين على تطوير قدرتهم على حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد، شمل التقييم ثلاثة أبعاد: (المحتوى، المفاهيم، العمليات) ضمت الدراسة (٥) معلمين و(١٥) طالباً متفوقاً في كل مجموعة من المجموعات الثلاث. وقد أشارت النتائج أن كلا المنهاجين فاعلين في مواجهة إحتياجات الطلبة وتطور عمليات التفكير الناقد لديهم، بحيث يعزز كلا المنهاجين بعدا المحتوى والمفاهيم بينما يعزز منهاج الرياضيات بُعد العمليات.

وأجرى كارنيلور (Carnellor,1996) دراسة هدفت إلى البحث عن الخصائص المميزة للموهوبين Gifted NESB، والمحرومين إقتصادياً وإستخدام تلك الخصائص المميزة للبحث في إجراءات جديدة للتعرف على هذه الفئات، ولتطوير برنامج مناسب والذي يفي بالإحتياجات النوعية لهؤلاء الطلاب. إستخدمت الدراسة البحث النوعي عن طريق تصميم دراسة الحالات المتعددة. صمم الباحث أداة تحمل اسم (IPMAI) لعمل بيانات صورة ذهنية شاملة عن كل طفل. ثم إستخدمت هذه البيانات كأساس لتطوير برنامج موهوبين مقترح في ثلاث مواقع مدارس في إقليم الاوارا في مقاطعة نيوساوث ويلز (أستراليا). تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طفلاً، تبلغ أعمارهم

بين ٥-٦ سنوات، من خلفيات ثقافية متنوعة ومحرومة إقتصاديا. أظهرت نتائج الدراسة إلى أنـــه بالرغم من الإتفاق بين الباحثين بأن تحديد الأطفال الموهوبين يجب أن يكون مبنيا على معـــايير متعددة، فإن الأبحاث الراهنة تواصل الإشارة إلى الإعتماد المكثف على نقـــاط مقيـــاس الـــذكاء المعروف إختصاراً بالحرفين "I.Q"، وهذه الممارسة غالبا ما تحرم الطلاب الأقل حظا إقتصادياً، والمتنوعي الثقافة، والمتكلمين أكثر من لغة، وطلاب الأقليات من المشاركة في برنامج الموهوبين. كما أن عدد كبير من هؤلاء الطلاب لا يستكملون المعايير التقليدية لبرامج الموهـــوبين، ولكـــنهم يملكون قدرات معرفية، ودافعية، وفنية وإبداعية والتي تمكنهم من المشاركة في أنواع الخبـــرات المبرمجة والمصممة لتطوير وإحتضان السلوكيات الأكاديمية، والإبداعية.

وأجرى وايتويل (Whitwell,1993) دراسة هدفت إلى تحديـــد صـــلاحية ومـــصداقية إختبارات قدرة المجموعات وإختبارات القدرة الفردية في التعرف إلى المواهب والتنبؤ بالنجاح في برامج الموهوبين. كما هدفت إلى مقارنة الدرجات التي يحصل عليها الطالب من إختبـــار قـــدرة المجموعات مع الدرجات إختبار القدرة الفردية اختبارين منفصلين. تكونت عينة الدراســـة (٦٤) طالباً من طلاب الصف الأول المسجلين في مدارس مدينة بريكفيـــل- بـــرد فيـــو-Brecksville Broadview Heights City Schools. وقد تم توزيع إختبار (Otis-Lennon) لقياس قدرات المدارس على كل الأطفال كأداة مسح. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة أولى تكونت من(٣٤) طالباً تعرضوا لإختبار (Stanford Binet). ومجموعة ثانية تكونت من (٣٠) طالبـــاً تعرضوا لإختبار (WISC-R). وقد وضع كل الطلاب موضوع الدراسة في برنامج الموهوبين. وإستخدمت علامات القراءة والرياضيات المعطاة في نهاية سنة الصف الرابـــع للطـــلاب لتقيـــيم التحصيل الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن تحديد الإرتباط بين إختبار قـــدرات المجموعـــات وإختبارات الذكاء المستقلة (I.Q)، ومقارنة القدرة التنبؤية للإختبارات في التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضيات، يمكن أن تزود معلومات إضافية حول مدى نفعية إختبـــارات قـــدرة المجموعات للتعرف على الموهوبين.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بتقييم برامج تعليم الموهوبين بشكل خاص.

أجرى دولف Dolph (2009) دراسة هدفت إلى تقييم المنهاج وطرق التدريس المستخدمة في برنامج الموهوبين في مدارس نورفولك الحكومية. كما هدفت إلى تحديد درجة إتفاق مـــدارس نورفولك الحكومية، في ولاية فيرجينيا الأمريكية، مع نموذج تصنيف الموهوبين فـــي مـــدارس المنطقة الابتدائية، وهل مدارس نورفولك الحكومية متفقة مع الجمعية الوطنية لمعايير الأطفـــال الموهوبين وخطتها المحلية لتعليم الطلاب الموهوبين فيما يتعلق بالمنهاج والتدريس، وكذلك كـــان

الهدف تزويد بيانات حول تقنيات تعليم الغرفة الصفية والمنهاج الذي تم إستخدامه حاليا لتزويد خدمات الموهوبين في المقاطعة وكانت أسئلة الدراسة:

١- إلى أي درجة إتفقت مدارس نورفولك الحكومية مع الجمعية الوطنية لمعايير الأطفال الموهوبين فيما يتعلق بتعليم المنهاج وطرق التدريس؟

٢- هل هناك فرق بين معلمي مصادر الموهوبين ومعلمي المجموعة في إستخدام طرق التعليم ؟

٣- إلى أي مدى إتفقت الخطة التربوية التعليمية المحلية لتعليم الطلاب الموهوبين في مدارس نورفولك الحكومية، مع مقاييس (NAGC) حول المنهاج وطرق التدريس؟

تم جمع البيانات من معلمي مصادر الموهوبين، ومن معلمي المجموعة الموهوبة من خلال إستبانات والتركيز على مقابلات المجموعات، وكذلك المقابلة مع مدير دائرة تعليم الموهوبين. كما أرسل المعلمون أيضا تقارير ذاتية حول إستخدامهم للإستراتيجيات وإستخدامهم الفاعل لمقياس (COS-R).

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الخطة التربوية لتعليم الموهوبين في مدارس نورفولك الحكومية لم تكن متفقة مع مقاييس منهاج وتدريس (NAGC). كما أن إحتياجات الطلاب الموهوبين في الغرف الصفية لم تلبى بشكل جيد. وأوصت الدراسة بمراجعة نموذج مجموعة الموهوبين في مدارس نورفولك الحكومية فيما يتعلق بالمنهاج والتدريس، وتقديم دعم أكثر لكي يلبي بفعالية إحتياجات الطلاب الموهوبين في الغرف الصفية، وزيادة التطور المهني المركز على التعليم والمنهاج على تعلم الطلاب الموهوبين.

وأجرى كوردوسكي (2009) Kordosky دراسة هدفت إلى تقييم البرامج المقدمة للطلاب الموهوبين والمتميزين talented and gifted (TAG) في المناطق الريفية. كما هدفت إلى تحديد فيما إذا كانت المدرسة المستهدفة قد خدمت بشكل فاعل إحتياجات الطلاب الموهوبين والمتميزين، وعالجت الهوة في الأدبيات الخاصة بفعالية برامج الطلاب الموهوبين والمتميزين في المدارس الثانوية العليا. إشتمل تقييم البرنامج على تصميم دراسة مسحية والتي قاست السمات الأساسية لبرامج الطلاب الموهوبين والمتميزين من حيث مشاركة العائلة، التعليم الموجه نحو الفرد، والفعالية الإجمالية لبرامج الموهوبين والمتميزين، والتي أظهرت أن هذه السمات اقل من الحد المقرر سلفا لفعالية السمات. ولمعالجة هذه المشكلة طبقت الدراسة مشروع لتحسين برامج الطلاب الموهوبين والمتميزين في المدارس الثانوية العليا، والذين يتلقون في العادة خدمات دون المستوى المطلوب بسبب العزل الجغرافي الذي يفصلهم عن المناطق المدنية، وبسبب الدعم المالي غير المناسب، والبرامج غير الفاعلة. والأساس المنطقي لهذا المشروع هو تطبيق نظرية التفاعل

التي وضعها كرونباخ وسنو Chronbach and Snow بين الميول- والعلاج، ونظرية ستيرنبرغ الثلاثية. أظهرت نتائج الدراسة إن المشروع قد حسن من خطط تعليم الطلاب الموهوبين والمتميزين للمدارس الريفية الثانوية العليا، كما حسن من برامج تطوير الموظفين على أساس التعليم التفاضلي بحيث يمكن للمعلمين أن يعملوا بشكل فاعل مع الطلاب الموهوبين والمتميزين في غرف صفية متغايرة الخواص والعناصر. كما أظهرت النتائج أن تنفيذ المشروع قد أدى إلى زيادة الخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين والمتميزين في المدرسة المستهدفة، وفي المدارس الثانوية العليا الريفية الأخرى التي نفذت المشروع. كما زادت من القدرة الأكاديمية للطلاب الموهوبين والمتميزين، وبالتالي إسهامات مستقبلية محتملة في المجتمع، بسبب التوازن بين الخدمات التعليمية، وإحتياجاتهم التعليمية.

وأجرى هيل اندرسوون Hill-Anderson (2008) دراسة هدفت إلى تقييم البرنامج المقدم للطلاب من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، كما هدفت إلى تقييم برامج الموهوبين بناء على معايير تقييم مرتكزة على الإستفادة، وعلى معايير برامج الأطفال الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC). طور الباحث نموذج تقييم طبق على عينة الدراسة والتي تكونت من (١٨) من قادة المديرية، والمرشدين، والمعلمين المعنيين بالموهوبين. و(٦) معلمين ومعلمات. و(٩٣) ولي أمر من أولياء أمور الطلاب الموهوبين في كل من المرحلة الابتدائية، والمتوسطة والثانوية العليا، أجابوا على إستبانات المسح. كما قام الباحث بجمع البيانات من وثائق عديدة (دليل البرنامج، والخطط الدراسة). أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المدارس تلبي بعضاً من، وليس كل، معايير برنامج الطلاب الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، في مواضيع تصميم البرنامج، تلبية الإحتياجات الإجتماعية والعاطفية، والمنهاج والتدريس. وقد إنبثقت من البيانات أربع أفكار تتعلق بتحسين البرنامج:

أ- احتياجات الطلاب الموهوبين لم تتم تلبيتها في الغرف الصفية العادية.

ب- تحتاج المديرية إلى تسهيل الفهم المتزايد حول الخصائص المميزة وإحتياجات المتعلمين الموهوبين.

ج- لا بد أن تستمر الجهود لحماية تمويل البرنامج.

د- سوف تتحسن إحتياجات الموهوبين مع الإتصال المعزز المقوى، ومزيد من مشاركة أولياء أمور الطلاب الموهوبين.

وأجرى الخوالدة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. كما هدفت إلى التعرف إلى طرق

التدريس المتبعة في البرامج الخاصة للموهوبين، وإلى أي مدى تسهم المناهج المقدمة في تحقيق الإنتاجية الإبداعية عند الطلبة، وما السياسات والأسس التقيمية المتبعة في البرنامج. تكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة في البرامج الخاصة بالموهوبين، و(٢٥٥) طالباً وطالبة والملتحقين في البرامج نفسها والتابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، والمتمثلة بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، المراكز الريادية، وغرف المصادر. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث إستبانة مؤلفة من (٩٥) فقرة شملت مجالات: المنهاج بمجالاته المختلفة (الخصائص العامة، المحتوى، الأنشطة) طرق التدريس، الإرشادية الإنتاجية الإبداعية،و الأسس التقويمية. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية بشكل عام بحاجة إلى تطوير في العديد من الأبعاد، وتباينت النتائج التي خرجت بها الدراسة حسب وجهة نظر المعلمين والطلبة، حيث بينت نتائج إستجابات المعلمين والطلبة أن طبيعة المنهاج المقدم جيدة وذات خصائص لا باس بها، كما أظهرت نتائج الدراسة أن طرق التدريس المستخدمة جيدة إلى حد ما، ولكن لا بد من وجود العديد من إستراتيجيات وطرق التدريس الهامة في تدريس الطلبة الموهوبين، والتي لم يتضمنها المنهاج المقدم.

وأجرت المومني (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تقييم برامج رعاية الطلبة الموهوبين في الأردن من وجهة نظر الأطراف الفاعلة في تلك البرامج من حيث المكونات ومستوى الأداء. تكونت عينة الدراسة من (٧٧٢) فرداً، وبواقع (٤٢٦) طالباً من الطلبة الموهوبين موزعين على مختلف برامج رعاية الموهوبين في المملكة، بالإضافة إلى (٩٣) معلم من معلمي الطلبة الموهوبين، و(١٣) مدير برنامج من تلك البرامج، و (٢٤٠) ولي أمر طالب موهوب مستفيد من خدمات تلك البرامج. طورت الباحثة أربع إستبانات خاصة لقياس آراء الأطراف الفاعلة في برامج الموهوبين بواقع إستبانة لكل طرف من تلك الأطراف، وهم معلمو الطلبة الموهوبين، ومديرو برامج رعاية الموهوبين، والطلبة الموهوبون، وأولياء أمورهم، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع مجموعة من التربويون والمشرفون على برامج رعاية الموهوبين في الأردن، وعدد من مدرسي الطلبة الموهوبين وأولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن برامج الطلبة الموهوبين في الأردن بشكل عام بحاجة إلى تطوير في العديد من الأبعاد، وتباينت نتائج الدراسة حسب البرنامج من حيث انه لم يكن تعريف الطالب الموهوب واضحاً وشاملا لكافة الفئات المستهدفة في الدراسة. كذلك لم تكن معايير الإختيار موحدة لجميع الأطراف وغير متفق عليها بين الإدارة والمعلمين فيما يتناسب مع سياسات وزارة التربية والتعليم، كما أن تلك البرامج لا تتناسب مع ميول الطلبة ولا تسعى إلى توجيههم نحو المستقبل.

وأجرى آل كاسي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الواقع الحالي لرعاية الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين في بعض المناطق في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى التعرف إلى مدى تحقيق أهداف برنامج رعاية الموهوبين، والأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وطرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، وأخيرا هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى ملاءمة الإمكانات والتنظيمات الحالية لرعاية الموهوبين. إستخدمت الدراسة أدوات الإستبانة والمقابلات لجمع المعلومات من المشرفين. أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى برامج الموهوبين إلى حد ما ملائم لإحتياجات الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المشرفين، كما تبين أن أكثر طرق التدريس إستخداما في تدريس الموهوبين هي طريقة العصف الذهني، ومن ثم طريقة المناقشة، ويليها طريقة حل المشكلات، ثم طريقة القبعات الست. كما تبين أن أكثر أساليب التقويم استخدام هي ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين إستخداما هي إختبارات الذكاء الجمعية، والتفوق والتحصيل الدراسي، ومن ثم تقديرات المعلمين. أما فيما يتعلق بالأساليب المستخدمة في الرعاية فقد تبين أنها تتلخص ببرامج حل المشكلات ومهارات التفكير، كما كشفت الدراسة عن عدد من النتائج كان من أبرزها عدم وجود أية برامج خدمات، أو برامج أو جهات مسؤولة عن الطلاب الموهوبين في بعض دول الخليج، وكذلك وجود بعض الأهداف الخاصة بالطلاب الموهوبين ضمن أهداف التربية العامة.

كما قام كل من نيبر وهيلر Neber and Heller (2003) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج دراسي صيفي للطلبة الألمان الموهوبين في المدارس الثانوية العليا. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة برامج، وتضمن التقييم الطلبة المشاركين الموهوبين من حيث الدافعية ومحتوى المواد التي يرغبونها في البرامج الصيفية، كذلك تضمن التقييم التركيز على المواد والمباحث التي تكون محتوى البرنامج، كما تضمن التقييم أساليب التدريس ومدى مقابلتها لحاجات الطلبة الموهوبين. أظهرت النتائج أن البرنامج ساهم في تنمية الدافعية والجوانب المعرفية لزيادة الأداء المتميز للموهوبين. كما أشارت النتائج إلى الآثار الإيجابية على الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للطلبة، والتي أثرت على بيئة التعلم التي ركزت على المواد التي يتضمنها البرنامج.

وأجرت السرور والجاسم (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج الإثرائية الصيفية في المملكة العربية السعودية. وكانت هذه الدراسة ضمن المشروع التابع لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لمعرفة مستوى الأداء في هذه البرامج ومدى جدواها بهدف تطويرها

بما يتناسب والطموحات التي وضعتها المؤسسة لتلك البرامج. وقد تم إعداد الهيكل العام لعملية التقييم بناءً على الأبعاد الرئيسة التي تبنى على أساسها البرامج الإثرائية بشكل عام مثل وجود تعريف محدد للموهوب وأهداف واضحة، ونوعية، وإجراءات تعريف، وإختيار للطلبة الموهوبين. وقد تم إعداد أدوات التقييم على أساس تلك الأبعاد، وبناء خطة التقييم. أظهرت نتائج الدراسة عدم وضوح تعريف للموهوب، وان البرامج الصيفية العادية المنفذة في الفترة الصيفية ليست ذات جدوى لإعداد الموهوبات، وتنمية قدراتهن ومهاراتهن، كما أن البرامج الإرشادية لا تهتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية للطالبات الموهوبات، وأوصت الدراسة بان يتم التركيز على الإنتاجية الإبداعية للطالبات وتوضع على أسس واضحة، ودقيقة لعملية التقييم في البرنامج.

كما أجرت السرور (٢٠٠٢) أيضاً دراسة هدفت إلى تقييم واقع رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين في المدارس الحكومية في مملكة البحرين. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة البرامج الخاصة بالطلبة المتميزين في المدارس الحكومية في البحرين من حيث المكونات ومستوى الأداء في البرنامج وتشمل المكونات الهدف، وبرامج الكشف، وتلبية الحاجة والإهتمام، والمكان والتجهيزات والجدولة، والتقييم، والإنتاجية الإبداعية، وكذلك المنهج موضوع إهتمام الدراسة. وقد شملت عينة الدراسة جميع البرامج الخاصة بالطلبة المتميزين ومن بينها المناهج والتي تعمل تحت مظلة وزارة التربية والتعليم. وقد إستخدمت الدراسة إستبانات طبقت على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأصحاب القرار. كما تمت تعبئة نماذج المقابلات والملاحظات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة كبيرة بين المعلمين والمنهاج ومكونات البرامج الأخرى، كما أظهرت النتائج أن مكونات البرنامج لا تلبي إهتمامات الطلبة وليست في مستوى الطموحات.

وأجرى الخالدي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية من خلال مركزي الطائف وجدة، من وجهة نظر المشرفين، والمعلمين المتعاونين، والمختصين. إستخدمت الدراسة أدوات الإستبانة والمقابلات لجمع المعلومات. أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تراعي الإتجاهات المعاصرة الخاصة بالتعريف الشامل للموهوب، وخصائص الموهوب وتعتمد الأسلوب الإثرائي في رعاية الموهوبين لديها فقط. كما تبين إفتقار تلك المراكز لتحقيق أهداف مراكز رعاية الموهوبين بشكل مناسب.

وأجرى فريمان Frieman (2000) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج الموهوبين في مدارس ضواحي مدينة نيويورك. الذي تم تشغيله منذ عام ١٩٧٦، وخضع لتغييرات جوهرية في السنوات

الأخيرة التي شملت كلا من بنية البرنامج ومجتمع الدراسة، كما هدفت إلى التعرف إلى وجهات النظر حول برنامج أنشطة التعلم لرفع الإبداعية (LARC) والآثار المدركة قصيرة وبعيدة الأمد للبرنامج على حياتهم. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالبا شاركوا في البرنامج، و(٨٧) ولي أمر و(٣٣) معلماً. وأجريت أيضا مقابلات عبر الهاتف مع (١٠) مشاركين سابقين في البرنامج و (٥) من أولياء أمورهم للحصول على وجهات النظر حول برنامج أنشطة التعلم لرفع الإبداعية (LARC) والآثار المدركة قصيرة وبعيدة الأمد للبرنامج على حياتهم. وقد إستخدمت نتائج التقييم لإيجاد مقترحات لعمل تغييرات على البرنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث إستبانة يقيس رضا الطالب، ولي الأمر، والمعلم عن البرنامج وإتجاهاتهم نحو جوانب معينة من تحديات المستقبل في البرنامج، تم توزيع الإستبانة على الطلاب والتي اشتملت على أسئلة من نمط ليكرت وأسئلة ذات نهايات مفتوحة، وكذلك على أولياء الأمور وعلى المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة مستوى عال من الرضا بين المجموعات الثلاث، على الرغم من أنه كانت هناك بعض الفروق بين إستجابات الطلاب، وأولياء الأمور والمعلمون على أدوات المسح. كما وجدت فروق مبنية على الجنس والصف في إستجابات الطلاب على المسح إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة احصائياً. عنصر ثانٍ من الدراسة كان تفحصاً للمخرجات الأكاديمية في المدرسة الثانوية العليا للطلاب الذين شاركوا في برنامج الطلاب الموهوبين في المدارس الابتدائية بالمقارنة مع الطلاب الذين أحيلوا إلى البرنامج ولكن لم يحققوا كل معايير القبول في البرنامج. أظهرت النتائج أن معدلات الطلبة الذين قبلوا في البرنامج كانت أعلى من الطلبة الذين لم يقبلوا فيه، وان معدلات الإناث كانت أعلى من معدلات الذكور في البرنامج.

وأجرى رابورن (2000) Raborn دراسة هدفت إلى تقييم ومراجعة برنامج صيفي إثرائي بعد المدرسة أنشئ خصيصاً لتناول إحتياجات كلا من الطلاب الموهوبين وطلاب المدارس الابتدائية الأمريكية الأصليين. وقد سعت هذه الدراسة إلى تقييم البرنامج بناء على أسئلة البحث الثلاثة الآتية:

١- هل تؤدي المشاركة بالبرنامج إلى زيادة في عدد الطلاب الأمريكيين الأصليين المحالين إلى البرنامج، والذين تم فحصهم،والمؤهلين، والموضوعين في برنامج التعليم المدرسي للموهوبين ؟

٢ – هل أدت المشاركة في البرنامج إلى زيادة مهارات القيادة والمهارات الاجتماعية العاطفية للمشاركين ؟

٣ – ما مدى فاعلية البرنامج في تحقيق أهداف البرنامج العامة للمؤسسة ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار نموذج الجوانب الرئيسية التي وضعها جوزيف رنزولي عام (١٩٧٥) كنموذج تقييم. تم جمع البيانات بأثر رجعي من المعنيين الرئيسين في البرنامج وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب بما في ذلك المسوحات والإستبانات والمشاهدات والتقارير والتقييمات والسجلات. ثم نظمت هذه البيانات طبقا للجوانب الرئيسية المختارة التي كانت تتفق مع أسئلة بحث الدراسة. إشتمل التقرير النهائي على إستعراض عام للبرنامج وتاريخه ثم تبع ذلك وصف لنموذج التقييم، وتفصيل للجوانب الرئيسية التي تم تحديدها للبرنامج والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والبيانات الحقيقية، وتحليل البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج زاد بشكل جوهري عدد الطلاب الأمريكيين الأصليين المحالين إلى البرنامج والمعينين على أنهم موهوبون. وقد إزدادت مهارات القيادة والمهارات العاطفية- الاجتماعية للمشاركين. كما حقق البرنامج بشكل ناجح أهدافه المبرمجة. إضافة إلى الإستجابة لأسئلة البحث الأساسية فإن هذه الدراسة وفرت معلومات تتعلق بـ:

- تعيين وتحديد مكونات البرنامج لكي تتناول بشكل ناجح إحتياجات الطلاب الأمريكيين الأصليين وأطفال الأقليات الأخرى الذين هم في مرحلة الخطر، والذين هم حالياً في أدنى مستويات التمثيل في برامج الموهوبين في المدارس الحكومية.
- تطبيق نظرية الفروع المتعددة للمنهاج وأساليب البحث لإيجاد طرق جديدة لمواجهة المشاكل المتكررة.
- التعرف إلى العديد من مشاريع الأبحاث المستقبلية ذات العلاقة المحتملة.

كما أجرى آل سيف (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعايتهم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف إلى المعوقات التي تحد من فاعلية قيام الإدارة المدرسية بدورها إتجاه الطلبة الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديراً من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.إستخدمت الدراسة أدوات الإستبانة والمقابلات لجمع المعلومات من مديري المدارس. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر طرق إكتشاف الموهوبين تطبيقياً في المرحلة الإبتدائية هي إختبارات التحصيل، وتقديرات المدرسين في الأنشطة اللاصفية على التوالي، وأن طرق الإكتشاف الأخرى لا تطبق في المدارس الابتدائية.

وأجرى بيو (1997) Bio دراسة هدفت إلى إستخدام وجهات نظر المعنيين والمستفيدين لتطوير وتصميم نموذج التقييم APOGEE (البرامج الأكاديمية للموهوبين مع المساواة والتميز).

انتقدت الدراسة البرامج الأكاديمية للموهوبين والتي تخدم فقط الطلاب الذين يظهـرون تحـصيلاً أكاديميا عالياً في معدلات نقاط الدرجات ونقاط الإختبارات الموحدة واختبـارات الـذكاء (I.Q). وهذا البرنامج يعرف باسم (APOGEE) ويحدد الطلاب المتميزين ثقافيا في الصفوف من الأول وحتى الثاني عشر بناء على تحصيل عالٍ أظهره هؤلاء الطلاب. وهذا البرنامج (APOGEE) قد سعى لتطوير أقصى قدرات للطلاب، وهو مقياس وصفي ويصعب قياسه. لذا قام الباحث بتطوير أداة أخرى مستندا إلى وجهات نظر المعنيين والمستفيدين من البرنامج لتوجه تصميم التقييم الشامل لبرنامج (APOGEE). أجريت التجربة بإدخال طلاب أقل تحصيلا في هذا البرنامج تم ترشيحهم من قبل الإداريين، المعلمين، أولياء الأمور، الأقارب، أفراد المجتمع. أظهرت نتائج الدراسـة أن هؤلاء الطلبة أظهروا تفكيراً إبداعياً وقدرات أكاديمية أخرى ملحوظة. وأن التقييم الشامل للبرنامج يمكن أن يبين لنا ما إذا كان البرنامج يحقق النتائج المرجوة منه والتي سعت إلى إرضاء المعنيين والمستفيدين منه. كما أظهرت نتائج الدراسة أن العملية التشاركية هي طريقـة صـالحة لجمـع وجهات نظر المعنيين حول التقييم لتطوير برنامج شامل لـ(APOGEE).

وأجرى سوانسون (1995) Swanson دراسة هدفت إلى التعرف إلى بـرامج الأطفـال الموهوبين في المناطق الحضرية، والتي شملت برامج التسريع والإثراء من حيث تطوير المنهاج وإستراتيجيات التدريس الصفي، وإعداد المعلمين، وطرق اختيار الطلبة الموهوبين. تكونت عينـة الدراسة من (٣) مدارس في المناطق الحضرية في منطقة شارلستون في ولاية كارولينا الجنوبية، حيث تقدم هذه المدارس الخدمات لأغلبية من الأطفال. وبدأ المشروع بدراسة صـفوف ريـاض الأطفال، ثم تم إضافة الصف الثاني والثالث الابتدائي، بلغ عدد الطلبة في هذه المـدارس (٤٥٠) طالبا وعدد المعلمين (٢٦) معلماً. تكونت أدوات الكشف عن الموهوبين مـن إختبـارات الـذكاء والإختبارات الأكاديمية وإختبارات الإبداع وإختبارات القيادة الاجتماعية. كما إسـتخدمت ملفـات الطلبة للكشف عن ما نسبته (١٠% – ١٥%) من الطلبة الموهوبين. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشروع البحثي طور نموذجاً من الصفوف الدامجة للطلبة الموهوبين، وتـضمن ذلـك تطـوير المناهج وإعداد المعلمين، وتطوير إستراتيجيات التدريس التي تضمنت طرح الأسئلة ذات المستوى المرتفع، والحوار والمشاريع الفردية المعتمدة على الواجبات المدرسـية، إضـافة إلـى المـواد والأدوات المتنوعة التي يستخدمها الطلبة في النشاطات، كذلك إتاحة الفرص للقيـام بالنـشاطات الذاتية المباشرة، وتضمن التقرير النهائي للمشروع البحثي وصفا مفصلا حـول أدوات الكـشف والتقييم.

وأجرى ستروبير(1995) Strober دراسة هدفت إلى تقييم البرامج المطورة الخاصة بالموهوبين والإثراء في منطقة مدارس ضواحي نيويورك، كما هدفت إلى تقييم فيما إذا كانت البرامج قد حققت أهدافها وأغراضها المذكورة، وكسبت مستوى عالٍ من التقبل من قبل المعنيين بها. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا وولي أمر تم تعيينهم على أنهم طلاب موهوبون، وأربعة مديرين في مدارس المديرية، و(٤٠) معلما منتظمين في التربية في مدارس المديرية. طور الباحث إستبانة تضمنت أسئلة مفتوحة النهاية وزعت على عينة الدراسة في منتصف السنة، ونهايتها للتأكد من آراءهم حول البرامج الدراسية. إضافة إلى ذلك، تم فحص المفاهيم الذاتية للطلاب المحددين كطلاب موهوبين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين طلاب صفوف الرابع، الخامس والسادس في بعض الجوانب من إحترامهم للذات. كما أظهرت النتائج إلى أن البرامج كانت مقبولة بشكل جيد من قبل المعنيين، إلا أنها بحاجة إلى تغييرات طفيفة. وقد وضعت توصيات لتغييرات في البرنامج اشتملت على زيادة الاتصال مع أولياء الأمور من خلال ورشات عمل.

وأجرى روس وآخرون (1993) .Ross, et al دراسة هدفت التعرف على مدى فعالية البرامج المنفذة للطلبة المتميزين في تلبية حاجاتهم الفعلية. وقد ناقشت الدراسة مدى فعالية البرامج المنفذة للطلبة المتميزين في تلبية حاجاتهم الفعلية، وخلصت الدراسة إلى أن الطلاب في المدارس الابتدائية التي تنفذ برامج الرعاية لم يتقنوا سوى ٣٥-٤٠% من أهداف المناهج التي من المفترض أن يتقنوها، كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد معايير واضحة لمناهج معينه تتحدى قدرات هؤلاء الطلاب، كما لا يوجد مستوى معروف لتحديد نوعية البرنامج الجيد. وأضافت الدراسة أن الطلبة المتميزين أكاديميا لا يدرسون أكثر من ساعة واحدة في الدوام. وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير في المناهج تتحدى قدرات الطلاب وتشجع المدرسين المتميزين للعمل في صفوفهم ووضع معايير للتفوق تتمشى مع ما هو موجود عالمياً.

ويبين الجدول رقم (١) ملخص للدراسات السابقة التي تناولت تقييم برامج تعليم الموهوبين.

جدول ١: ملخص للدراسات السابقة التي تناولت تقييم برامج تعليم الموهوبين

الرقم	اسم الباحث وتاريخ الدراسة	هدف الدراسة	نتائج الدراسة
٠١	Dolph (2009)	تقييم المنهاج وطرق التدريس	المنهاج وطرق تدريس الموهوبين غير متفقة مع مقاييس منهاج وتدريس (NAGC).
٠٢	Kordosky (2009)	– تقييم البرامج المقدمة للطلاب الموهوبون في المناطق الريفية. – تطبيق مشروع لتحسين برامج الطلاب الموهوبين والمتميزين في المدارس.	تنفيذ المشروع أدى إلى زيادة الخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين والمتميزين في المدرسة المستهدفة وفي المدارس الثانوية العليا الريفية.
٠٣	Hill-Anderson (2008)	تقييم البرنامج المقدم للطلاب من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر.	تلبي المدارس بعضاً من، وليس كل، معايير برنامج الطلاب الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، في مواضيع تصميم البرنامج، تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية، والمنهاج والتدريس.
٠٤	الخوالدة (٢٠٠٦)	تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية.	منهاج الموهوبين بشكل عام بحاجة إلى تطوير في طرائق التدريس، الإرشاد، الأسس التقويمية.
٠٥	المومني (٢٠٠٦)	تقييم برامج رعاية الطلبة الموهوبين في الأردن.	– تعريف الطالب الموهوب غير واضحاً. – معايير الاختيار غير موحدة لجميع الأطراف. – البرامج لا تتناسب مع ميول الطلبة.
٠٦	آل كاسي (٢٠٠٤)	التعرف إلى الواقع الحالي لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.	– محتوى برامج الموهوبين إلى حد ما ملائم لاحتياجات الطلبة الموهوبين. – أكثر طرق التدريس استخداما في تدريس الموهوبين هي طريقة العصف الذهني. – أكثر أساليب التقويم استخدام هي ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج. – أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين استخداما هي اختبارات الذكاء الجمعية.
.٧	Neber and Heller (2003)	تقييم برنامج مدرسي صفي للطلبة الألمان الموهوبين في المدارس الثانوية العليا.	– المواد والمباحث التي تكون محتوى البرنامج ساهمت في تنمية الدافعية والجوانب المعرفية لزيادة الأداء المتميز للموهوبين.
.٨	السرور والجاسم (٢٠٠٣)	تقييم البرامج الأثرائية الصيفية في المملكة العربية السعودية.	– عدم وضوح تعريف للموهوب. – البرامج الصيفية العادية المنفذة في الفترة الصيفية ليست ذات جدوى لإعداد الموهوبات وتنمية قدراتهن ومهاراتهن. – البرامج الإرشادية لا تهتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية للطالبات الموهوبات.

الرقم	اسم الباحث وتاريخ الدراسة	هدف الدراسة	نتائج الدراسة
٩.	السرور (٢٠٠٢)	تقييم واقع رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين في المدارس الحكومية في مملكة البحرين.	- هناك فجوة كبيرة بين المعلمين والمنهاج ومكونات البرامج الأخرى. مكونات البرنامج لا تلبي اهتمامات الطلبة وليست في مستوى الطموحات.
١٠.	الخالدي (٢٠٠٢)	تقويم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية.	- أهداف مراكز رعاية الموهوبين تراعي الاتجاهات المعاصرة الخاصة بالتعريف الشامل للموهوب، وخصائص الموهوب. - تعتمد المراكز الأسلوب الاثرائي في رعاية الموهوبين.
١١.	Frieman (2000)	تقييم برنامج الموهوبين في منطقة مدارس ضواحي مدينة نيويورك.	- مستوى عال من الرضا عن البرنامج لدى الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. - معدلات الإناث أعلى من معدلات الذكور في البرنامج.
١٢.	Raborn(2000)	تقييم ومراجعة برنامج صيفي إثرائي بعد المدرسة	- البرنامج زاد بشكل جوهري عدد الطلاب الأمريكيين الأصليين المحالين إلى البرنامج والمعينين على أنهم موهوبون. - ازدادت مهارات القيادة والمهارات العاطفية الاجتماعية للمشاركين.
١٣.	آل سيف (١٩٩٨)	التعرف إلى الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعايتهم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.	أن أكثر طرق اكتشاف الموهوبين تطبيقيا في المرحلة الابتدائية هي اختبارات التحصيل، وتقديرات المدرسين في الأنشطة اللاصفية على التوالي، وان طرق الاكتشاف الأخرى لا تطبق في المدارس الابتدائية.
١٤.	Bio (1997)	استخدام وجهات نظر المعنيين والمستفيدين لتطوير وتصميم نموذج التقييم APOGEE.	إدخال طلاب أقل تحصيلا في البرنامج يتم ترشيحهم من قبل الإداريين، المعلمين، أولياء الأمور، الأقارب، أفراد المجتمع يمكن أن يظهروا تفكيرا إبداعيا وقدرات أكاديمية ملحوظة.
١٥.	Swanson (1995)	تقييم المنهاج واستراتيجيات التدريس الصفي وإعداد المعلمين وطرق اختيار الطلبة الموهوبين.	المنهاج واستراتيجيات التدريس الصفي وإعداد المعلمين وطرق اختيار الطلبة الموهوبين مطورة.
١٦.	(Strober, 1995)	تقييم البرامج المطورة الخاصة بالموهوبين والإثراء في منطقة مدارس ضواحي نيويورك.	البرامج قد حققت أهدافها وأغراضها لكنها بحاجة إلى زيادة الاتصال مع أولياء الأمور من خلال ورشات عمل.
١٧.	Ross, et al(1993	مدى فعالية البرامج المنفذة للطلبة المتميزين في تلبية حاجاتهم الفعلية.	الطلاب في المدارس الابتدائية التي تنفذ برامج الرعاية لم يتقنوا سوى ٣٥-٤٠% من أهداف المناهج.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة في هذا المجال يتضح ما يأتي:

- طبقت الدراسات على عينات مختلفة من البرامج الدراسية للموهوبين، والمناهج، ومسؤولين عن البرامج الدراسية، ومشرفين، ومدريري مدارس، ومعلمين ومعلمات، وأولياء أمور، وطلبة مدارس.

- تناولت بعض الدراسات تقييم المنهاج المعتمد في البرامج الدراسية للموهوبين وطرق التدريس مثل دراسة دولف (Dolph (2009 ، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٦)، ودراسة الخالدي (٢٠٠٢). وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن المناهج وطرق التدريس لم تلب حاجات الطلبة الموهوبين بشكل جيد.

- تناولت بعض الدراسات تقييم مكونات البرامج الدراسية للموهوبين مثل دراسة كوردوسكي (Kordosky,2009)، ودراسة (المومني، ٢٠٠٦)، ودراسة فريمان (Frieman, 2000). وأظهرت النتائج إن تلك المكونات للبرامج الدراسية لا تتناسب مع ميول الطلبة الموهوبين ولا تسعى إلى توجيههم نحو المستقبل.

- تناولت بعض الدراسات تقييم برامج الموهوبين بناء على معايير تقييم مرتكزة على الإستفادة، وعلى معايير برامج الأطفال الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC مثل دراسة هيل أندرسون (Hill-Anderson,2008)، وكشفت هذه الدراسات ان هذه البرامج لم تكن متفقة مع مقاييس منهاج الجمعية الوطنية للموهوبين.

- تناولت بعض الدراسات تقييم محتوى المواد التي يرغبونها في البرامج الصيفية وأساليب التدريس ومدى مقابلتها لحاجات الطلبة الموهوبين مثل دراسة نيبر وهيلر (Neber and Heller,2003) ، وكشفت هذه الدراسة أن البرنامج ساهم في تنمية الدافعية والجوانب المعرفية لدى الموهوبين.

- تناولت بعض الدراسات تقييم الواقع الحالي لرعاية الموهوبين من حيث الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وطرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، مثل دراسة (آل كاسي، ٢٠٠٤)، ودراسة (السرور، ٢٠٠٢) كشفت النتائج عن عدم وجود أية جهات مسؤولة عن الطلبة الموهوبين في برامج خدمات الموهوبين.

- تناولت بعض الدراسات تقييم البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين مثل دراسة (السرور والجاسم، ٢٠٠٣)، ودراسة رابورن (Raborn,2000)، ودراسة سوانسون (Swanson,1995)، ودراسة ستروبير (Strober,1995). أظهرت النتائج عدم وضوح تعريف الموهوب وأن البرامج المنفذة ليست ذات جدوى لإعداد الموهوبين.

- تناولت بعض الدراسات فعالية البرامج المنفذة للطلبة المتميزين في تلبية حاجاتهم مثل دراسة روس وآخرون (Ross, et al.,1993)، وكشفت الدراسة ضرورة وضع معايير في المناهج تتحدى قدرات الطلبة الموهوبين وتشجع المدرسين المتميزين للعمل في صفوفهم ووضع معايير للتفوق تتماشى مع ما هو موجود عالمياً.

- تناولت بعض الدراسات وجهات نظر المعنيين، والمستفيدين لتطوير وتصميم نموذج لتقييم البرامج الأكاديمية للموهوبين، مثل دراسة بيو (Bio, 1997) أظهرت نتائج الدراسة أن العملية التشاركية هي طريقة صالحة لجمع وجهات نظر المعنيين حول التقييم لتطوير برنامج للموهوبين.

- تناولت بعض الدراسات الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين، والمعوقات التي تحد من فاعلية قيام الإدارة المدرسية بدورها اتجاه الطلبة الموهوبين مثل دراسة (آل سيف، ١٩٩٨) أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر طرق الكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية هي إختبارات التحصيل وتقدير المدرسين.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:

- لم تجد الباحثة على مستوى الأردن أية دراسة ، تناولت موضوع تقويم للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفلبيم التقويمي وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي هدفت إلى تقويم البرامج الدراسية للموهوبين، إلا أنها لم تتناول البرنامج الدراسي كاملا وكانت تكتفي بتقويم بعض المتغيرات فيه.

- من خلال التدقيق في الدراسات السابقة، تعتقد الباحثة أنها في تناولها مشكلة الدراسة كما حددت بعنوان " تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفيلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين "، قد أضافت بعداً لدائرة الدراسات التي سبقتها في هذا المجال، وبالتالي قد يترتب على نتائج الدراسة إضافة هامة للمعرفة في مجال تقويم البرامج الدراسية، وما يترتب عليه من آثار على مخرجات العملية التربوية في إعداد الطلبة المتميزين.

- لهذا، وبناءً على مراجعة الأدب التربوي السابق الذي توفر للباحثة، فإن الباحثة تعتقد أن هذه الدراسة من أولى الدراسات في الأردن، والوطن العربي التي جمعت بين تقويم البرامج الدراسية وفق نموذج تقويمي يتناول السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات، ومحاكمته وفق معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ، خصوصاً أن فكرة المعايير وإستخداماتها في محاكمة البرامج الدراسية ليست واسعة الإنتشار.

الفصل الثالث

الطريقة

والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل، وصفاً لمنهجية، ومجتمع، وعينة، وأدوات الدراسة ،وعرضاً للإجراءات التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة كما قدم وصفاً للمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وتفسيرها.

منهجية الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة منهجيتا البحث الكمي والنوعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وعددها ثلاثة مدارس، والتي إشتملت على الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر)، والبالغ عددهم (١٢٢٤) طالباً وطالبة، وجميع المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (١٩٤) معلماً ومعلمةً، والإداريون في البرنامج والبالغ عددهم (٣) مديرين، و(٣٩) مشرفاً ومشرفةً موزعين على مديريات التربية والتعليم لمنطقة (الزرقاء الأولى، وإربد الأولى، والسلط) حسب إحصائيات قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ويبين الجدول (٢) توزيع مجتمع الدراسة وفق المدارس، والصفوف، والطلبة، والمعلمون، والإداريون (مديرون المدارس والمشرفون).

جدول ٢: توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المدارس		مدرسة الزرقاء	مدرسة إربد	مدرسة السلط	المجموع
الطلبة	الصف السابع	٩٦	٩٠	٨٠	٢٦٦
	الصف الثامن	٩١	٨٨	٧٧	٢٥٦
	الصف التاسع	٧١	٨٥	٧٠	٢٢٦
	الصف العاشر	٥٦	٤٠	٥٠	١٤٦
	الصف الحادي عشر	٨٥	٤٥	٤٠	١٧٠
	الصف الثاني عشر	٦٥	٥٠	٤٥	١٦٠
المعلمون		٦٤	٦٢	٦٧	١٩٤
الإداريون	المديرون	١	١	١	٣
	المشرفون	١٣	١٤	١٢	٣٩
المجموع الكلي					١٤٦٠

- **تم الحصول على البيانات الواردة في جدول (٢) من قسم التربية الخاصة (الموهوبين والمتفوقين) في وزارة التربية والتعليم.**

عينة الدراسة:

أختيرت عينتان إحداهما كمية، والأخرى نوعية، وتم إختيارهما وفق الخطوات الآتية:

- **العينة الأولى (الكمية):**

تكونت العينة الكمية على النحو الآتي:

١- (٣٩) مشرفاً ومشرفة موزعين على المديريات الثلاث التي تتواجد بها هذه المدارس، والذين شكلوا (١٠٠%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

٢- (٣) مديرين موزعين على المديريات الثلاث التي تتواجد بها هذه المدارس، والذين شكلوا (١٠٠%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

٣- (١٠٨) معلم ومعلمة نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والذين شكلوا (٥٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

٤- (٤٠٠) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة موزعين بالتساوي، على الصفوف، وشكلوا (٣٢%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

٥- (٢٢) معلماً ومعلمة نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والذين يشكلون (١١%) من مجتمع الدراسة الأصلي تم ملاحظتهم داخل الغرف الصفية.

- **العينة الثانية (النوعية):**

تم إتباع إسلوب الكرة الثلجية (Snow Balling) في إختيار هذه العينة، وذلك بالإستمرار في إختيار الأفراد حتى الوصول في المعلومات الى حد الإشباع بمعنى أنه لن يكون هنالك إضافات جديدة من الذين يمكن إختيارهم لاحقاً. وكان عدد أفراد العينة التي جمعت منهم البيانات كما يلي:

١- (١٥) مشرفاً ومشرفة أجريت معهم مقابلات فردية.

٢- (٣) مديرين أجريت معهم مقابلات فردية.

٣- (٢٠) معلماً ومعلمة أجريت معهم مقابلات فردية.

٤- (٤٠) طالباً وطالبة أجريت معهم مقابلات جماعية.

أدوات الدراسة:

لتقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ، إستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- الإستبانات.

٢- المقابلات.

٣- الملاحظة الصفية.

٤- تحليل الوثائق.

أولاً: الإستبانات

طورت الباحثة ثلاثة أنواع من الإستبانات: إستبانة الطالب، إستبانة المعلم، إستبانة الإداريون في البرنامج (المدير والمشرف)، وقد تم بناءها وتطويرها وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد غرض الإستبانة

أعدت الأستبانات للكشف عن الأغراض الآتية:

- التعرف إلى مدى إتفاق المعلمين، والإداريين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، على التوجه العام للبرنامج.
- التعرف إلى طرق إدارة، وتوجيه البرنامج.
- التعرف إلى الأسس التي تم الإستناد إليها في طرق ترشيح، وإختيار الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى المناهج وأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في البرنامج مع المتميزين.
- التعرف إلى طرق التوجيه، والإرشاد في برنامج المتميزين.
- التعرف إلى التطوير المهني للقائمين على برنامج الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى الأساليب المتبعة في تقويم برنامج الطلبة المتميزين.

بحيث تكشف هذه الأستبانات إلى أي درجة تتوافق، وتتقارب آراء الطلبة، والمعلمون، والإداريون (مديرون ومشرفون) على البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

الخطوة الثانية: تحديد أبعاد الإستبانة ومكوناتها

استخلصت الأبعاد التي تكونت منها الإستبانات الموجه للطالب، والمعلم، والإداريين في البرنامج من المعايير العالمية لبرامج الموهوبين للصفوف ما قبل الروضة، وحتى الصف الثاني عشر التي طورتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998)، وهي (منظمة أمريكية أسستها آن آيساك (Ann Isaacs) عام (١٩٥٥)، وتشكلت من أولياء الأمور، والخبراء، وقادة المجتمع ذوي الإهتمامات الخاصة بالأطفال الموهوبين، والمتفوقين، عملت على تطوير معايير برامج الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة، وحتى الصف الثاني عشر، إذ قدمت إطار عمل يشتمل على كل من المعايير الدنيا، والمعايير النموذجية لبرامج الموهوبين، وذلك لمساعدة مديريات التربية على البحث في نوعية البرامج المقدمة للمتعلمين الموهوبين)، وإستند في مضمونها على عدد من المقاييس في الأبحاث والدراسات التالية:

(DeWittie,2007; Hill-Anderson, 2008; Dolph,2009; Kordosky,2009; Raborn,2000; Evans,2001).

الخطوة الثالثة: تم تعريف كل بعد من الأبعاد السبعة المكونة للإستبانة تعريفاً اجرائياً

قامت الباحثة بترجمة المعايير التي وضعتها الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (The National Association for Gifted Children)، وهذا كوَن لدى الباحثة تصوراً منطقياً حول الأبعاد التي يمكن أن تتضمنها الإستبانات (إستبانة الطالب، وإستبانة المعلم، وإستبانة الإداريون) وهذه الأبعاد هي :

(١) تصميم البرنامج، وفلسفته.
(٢) إدارة البرنامج، وخدماته.
(٣) طرق ترشيح، وإختيار الطلبة.
(٤) المنهاج وأساليب التدريس.
(٥) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي، والإنفعالي.
(٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج.
(٧) تقويم البرنامج.

وقد قامت الباحثة بتعريف الأبعاد السبعة تعريفاً اجرائياً كالتالي:

أولاً: تصميم البرنامج

يشمل تصميم البرنامج ستة مبادىء أساسية إشتقت من البحوث التي درست الحاجة لبرنامج تعليم الموهوبين ، وهذه المبادىء هي:

١. توفير الخدمات المبرمجة.
٢. توفير التمويل المناسب.
٣. توفير القاعدة التربوية الشاملة.
٤. الخدمات المقدمة جزء من البرنامج المدرسي اليومي.
٥. التوزيع الدقيق للمجموعات لغايات التفريع بالمنهاج، وأساليب التدريس.
٦. السياسات المستخدمة المتعلقة بتعليم الموهوبين.

ويتم تطوير هذا البرنامج بالتشاور مع خبراء تربية الموهوبين، مع تقديم فرص تعليم الموهوبين ضمن مجموعات توافق حاجاتهم حيث يوفر البرنامج خدمات شاملة بناء على دعم فلسفي، ونظري، وعلمي سليم.

ثانياً: إدارة البرنامج

يتم إستخدام كوادر مؤهلة في تربية الموهوبين، والبحث عن المعلمين المدربين بشكل جيد والتي تدرك الحاجات التعليمية، والقوانين الخاصة بالموهوبين، وإستخدام كوادر مؤهلة، ومرخصة في مجال تربية الموهوبين، ويمتلكون أيضاً الخصائص المهنية للتواصل القوي مع أولياء الأمور، والمعلمين، والمعنيين بالأمر، والذي يدير البرنامج يجب أن يكون قادراً على ربط برامج تربية الموهوبين بالبرامج المدرسية العادية، وبأولياء الأمور، والمجتمع وبالمجموعات المجتمعية مثل

لجان أولياء الأمور، وذلك لتأسيس فهم واضح، ومناسب مهنياً وإجتماعياً للبرامج المتعلقة بالموهوبين، وإستخدام الوسائل المنظمة لخدمات الإدارة، والتنفيذ، والتطوير الإداري.

ثالثاً: الكشف عن الطلبة

يوفر هذا البرنامج طرق متعددة لإختيار الطلبة المتميزين بحيث تتماشى مع النظريات الحديثة، وتوفر فرص ترشيح الموهوبين، والإطلاع على تحصيلهم، واستخدام أدوات قياس تأخذ بالإعتبار نقاط القوة لديهم، وخلفياتهم الثقافية،والعرقية، ولغاتهم كما يتضمن البرنامج معايير متعددة للدمج، مع وجود عمليات ينظر من خلالها لحالة الطفل من جميع جوانبها، وفي سياق نظرية تربية الموهوبين.

رابعاً: المنهاج وأساليب التدريس

يجب أن يتضمن منهاجاً مصمماً بشكل مناسب يوفر أساليب التدريس التي ترتكز على حاجات الطلاب، إلى جانب توفيرها فرص التسريع داخل برنامج المدرسة العادي، ويقدم فرصاً لإثارة التحدي أمام الطلبة، وفي جميع المراحل الدراسية، كما يوفر مواد متنوعة في جميع المواد الدراسية، وينوع أساليب التدريس، والتقييم، وطرق التسريع، وخياراته، وإعتبارها نوع من السياسة الثابتة للبرنامج.

خامساً: الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي

ترتكز خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي على البحوث التي تدعم خصائص الموهوبين، والتي تميزهم عن الطلبة العاديين في المدرسة العادية، وتوفير مرشدين مختصين في مجال حاجات الطلاب الموهوبين، وقادرين على توفير فرص الإرشاد والتوجيه لهذه الفئة من الطلاب، كما إن هؤلاء المرشدين يجب أن يكونوا قادرين على إجراء تعديل في المنهاج بما يتوافق مع النمو العاطفي والجسدي للموهوبين.

سادساً: التطوير المهني

يعمل في البرنامج معلمين مؤهلين، ومرخصين في مجال تربية الموهوبين، وكجزء من تطوير الكوادر يتم إجراء تخطيط زمني متواصل لتنمية مهاراتهم في مجال تربية الموهوبين. وأن تكون عملية التنمية، والتطوير مستمرة، ومتواصلة، بحيث يلتحق العاملون، والمعلمون، بدورات تدريبية خاصة بالموهوبين.

سابعاً: تقييم البرنامج

يوفر البرنامج فرصاً للتغذية الراجعة التي يمكن تقديمها للمعنيين، وذلك لإستخدامها في إطار توجيه البرنامج، واتخاذ القرارات حولها. كما يجب إجراء تقييمات لتصميم البرنامج، ولعمليات جمع المعلومات، وتحليلها، وضرورة تعدد أدوات التقييم، وجمع البيانات، ويجب أن يتم التصميم على أيدي خبراء في مجال تربية الموهوبين، ويتم ذلك على أسس تشخيصية لأغراض التقييم، والتطوير، ويجب إدراج النتائج، والتوصيات عبر تقارير مكتوبة، ووسائل الإتصال المفتوحة. ويراعي المبادىء الأربعة للتقييم وهي:

١. يجب أن يكون التقييم هادفاً.
٢. يجب أن يكون فعالاً، واقتصادياً.
٣. يجب إجراؤه بكفاءة، وأخلاقية.
٤. يجب توفير النتائج من خلال التقرير المكتوب.

الخطوة الرابعة:صياغة الفقرات، وإعداد الصورة الأولية للإستبانة

تم في هذه الخطوة صياغة تجمع كبير (Item Pool) من الفقرات بصورة أولية والتي غطت جميع الأبعاد المتعلقة بالمعايير العالمية وشكلت تلك الفقرات مقاييس الإستبانات الموجه للطالب، والمعلم، والإداريون في البرنامج، وراعت الباحثة عند صياغة الفقرات عدداً من المحكات والتي تنص على :

- أن لا تقيس الفقرة أكثر من شيء واحد.
- لغة الفقرة سهلة، وبسيطة.
- لغة الفقرة مفهومة، وتعبر عن الفكرة بدقة.
- عدم صياغة الفقرة بصيغة النفي.
- عدم صياغة الفقرة بلغة الماضي.
- عدم إستخدام كلمات مثل: فقط، لاغير.

وقد تكونت إستبانات (الطالب،المعلم،الإداريون) في صورتها الأولية من (٥٢، ٨١،٧١) فقرة على التوالي.

الخطوة الخامسة: تدريج الإستبانة

قامت الباحثة بتنظيم سلم إستجابة لكل فقرة في خمسة تقديرات على النحو التالي:

درجة الموافقة	المفهوم التقييمي	القيمة العددية المناظرة للموافقة
بدرجة كبيرة جدا	عندما يطابق الحد الأمثل للمعيار	٥
بدرجة كبيرة	عندما يطابق الحد الأعلى للمعيار	٤
بدرجة متوسطة	عندما يطابق الحد الأوسط للمعيار	٣
بدرجة قليلة	عندما يطابق الحد الأدنى للمعيار	٢
بدرجة ضعيفة	عندما لا يطابق المعيار	١

وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدريج من خلال طرح أعلى فئة من أدنى فئة، وقسمة الناتج على وحدات التدريج (٥ –١=٤ ÷ ٥=٠,٨٠)، وإضافة ناتج القسمة إلى وحدات التدريج، وإعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدريج الخمسة السابقة كما يلي:

أقل من ١,٨٠: ويمثل المستوى الأول عندما لا يطابق البرنامج المعيار.

١,٨٠–٢,٦٠ : ويمثل المستوى الثاني عندما يطابق الحد الأدنى من المعيار.

٢,٦١– ٣,٤١: ويمثل المستوى الثالث عندما يطابق الحد الأوسط من المعيار.

٣,٤٢: ٤,٢٢ : ويمثل المستوى الرابع عندما يطابق الحد الأعلى من المعيار.

٤,٢٣– فما فوق: ويمثل المستوى الخامس عندما يطابق الحد الأمثل من المعيار.

الخطوة السادسة: التحقق من مؤشرات صدق الإستبانات

تم التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وذلك بعرض الإستبانات في صورتها الأولية على محكمين من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة مؤتة، وجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم ملحق (٢)، وتم تحكيم الإستبانات من حيث:

- تحديد أهمية كل فقرة.
- مدى إنتماء الفقرة للبعد الموضوعه فيه.
- مدى وضوح الفقرات في كل بعد.
- مدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات في كل بعد.
- حذف أو تعديل الفقرات الضعيفة.
- اضافة أية تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة.

وقد تم الأخذ بآراء المحكمين التي كان من أبرزها:

- إعادة النظر في بعض الفقرات.
- إعادة صياغة بعض الفقرات.
- الإبتعاد عن الفقرات المركبة، وإحكام الجانب اللغوي.
- حذف بعض الفقرات التي لا ترتبط بالبعد.
- حذف الفقرات المكرورة.
- تعديل صياغة بعض الفقرات الغامضة (غير المفهومة).

ثم قامت الباحثة بإستبقاء الفقرات التي أجمع عليها (٨٥%)، فأكثر من المحكمين على أنها فقرات مناسبة للإستبانات الموجه للطالب، والمعلم، والإداريون في البرنامج. ويبين الجدول (٣) عدد فقرات كل إستبانة موزعة على المعايير.

جدول ٣: عدد فقرات كل إستبانة موزعة على المعايير

المعيار	عدد فقرات إستبانة الطالب	عدد فقرات إستبانة المعلم	عدد فقرات إستبانة الإداريون
تصميم البرنامج وفلسفته	–	٧	٧
إدارة البرنامج وخدماته	١٠	١٠	–
طرق ترشيح واختيار الطلبة	١٤	١٤	١٤
المنهاج وأساليب التدريس	٩	٩	٩
خطة الإرشاد	٥	٦	٦
التطوير المهني	–	٧	٧
تقويم البرنامج	–	١٤	١٤
المجموع	٣٨	٦٧	٥٧

كما تم التحقق من صدق البناء عن طريق إجراء التحليل العاملي Factor analysis لإستبانة الطلبة وفق طريقة المكونات الرئيسية Principal Components Analysis وتحديد عدد العوامل مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Method، بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS-Version15)، وقد أفرز التحليل أربعة عوامل، قيمة الجذر الكامن بكل منها أكثر من واحد صحيح، وتفسر هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (٥٠,٧٨) من التباين الكلي، والجدول (٤) يبين نتائج التحليل العاملي.

جدول ٤: التحليل العاملي، والجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، ونسبة التباين المفسر التراكمي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١	١٤,٤٣٩	٣٧,٩٩٨	٣٧,٩٩٨
٢	١,٨٤٧	٤,٨٥٩	٤٢,٨٥٧
٣	١,٦٩٠	٤,٤٤٨	٤٧,٣٠٦
٤	١,٣٢٢	٣,٤٧٨	٥٠,٧٨٤

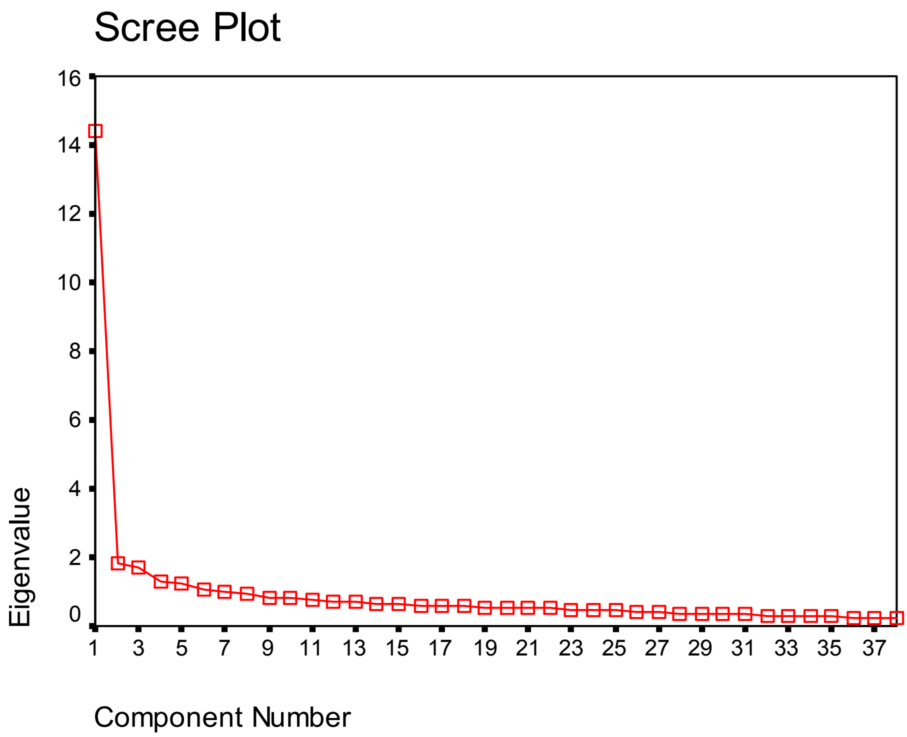
يتبين من الجدول (٤) أن العامل الأول يفسر ما نسبته (٣٧,٩٩) من التبـــاين، وأن قيمـــة الجذر الكامن له تساوي ١٤,٤٣.

وقد تم النظر في نتائج التحليلات بحيث لا يقل عدد الفقرات في أي بعد عن خمس فقرات، وقد تحقق ذلك عند تحديد عدد الأبعاد بأربعة أبعاد، حيث كان عدد الفقرات المكونة لكل بعد هـــي (١٠، ١٤، ٩،٥) على التوالي، وتم قبول التشبعات الدالة للعوامل اذا كانت قيمتها أكبر أو تساوي (٠,٣)، وإعتماد محك جذر كامن واحد صحيح حداً أدنى لقبول العامل، وتم ترتيب العوامل مـــن العامل رقم (١) الى العامل رقم (٤) كما ظهر واضحاً في المصفوفة المـــدارة Rotated Matrx والجدول (٥) يبين هذه الإبعاد وتشبعات الفقرات عليها، والفقرات مرتبة على كل عامـــل تنتمـــي له وفق مخرجات الحاسوب.

جدول ٥: ملخص التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لأربعة عوامل

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٧٤٧			
٥	٠,٧٠٤			
٢	٠,٦٩٦			
٣	٠,٦٧٣			
٩	٠,٦٦٤			
٨	٠,٦٦٤			
١٠	٠,٦٢٧			
٤	٠,٦٢٦			
٦	٠,٦٢٤			
٧	٠,٦١٨			
١٢		٠,٧١٦		
١١		٠٦٨٨		
١٤		٠,٦٨٣		
١٨		٠,٦٣٤		
١٣		٠,٦١٦		
١٥		٠,٦١٠		
٢٢		٠,٥٨٨		
٢١		٠,٥٨٧		
١٧		٠,٥٨٦		
١٦		٠,٥٢٥		
٢٤		٠,٥٢٢		
٢٣		٠,٥١٥		
٢٠		٠,٤٩٧		
١٩		٠,٤٩٦		
٢٩			٠,٦١٥	
٣٢			٠,٥٩٥	
٣٣			٠,٦٨٣	
٣١			٠,٦٦٢	
٣٠			٠,٦٣١	
٢٥			٠,٦٠٢	
٢٨			٠,٥٨٤	
٢٦			٠,٥٦٧	
٢٧			٠,٥٣٣	
٣٤				٠,٦٣٤
٣٥				٠,٥٧٧
٣٦				٠,٥٠١
٣٧				٠,٤٥٢
٣٨				٠,٤١٨

كما إستخدمت الباحثة إختبار فحص العوامل Scree Plot، أنظر شكل رقم (٢) لتحديـــد عدد العوامل المكوَنة، وللتحقق من أحادية البعد عن طريق دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة.



شكل ٢: الرسم البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للإستبانة

وكما تم حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية على الإستبانة من جهة أخرى، وذلك لمعرفة مدى مساهمة كل فقرة بما يقيسه البعد الفرعي الذي تنتمي إليه من جهة، وما تقيسه الإستبانة ككل من جهة أخرى والجدول (٦) يبين هذه المعاملات.

جدول ٦: معاملات الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على كل من البعد الذي تنتمي إليه من جهة، ومعامل إرتباط الدرجة على الفقرة، والإستبانة ككل

الفقرة	معامل إرتباط الدرجة على الفقرة مع البعد	معامل إرتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية
١	٠,٧٤	٠,٦٦
٢	٠,٦٩	٠,٦١
٣	٠,٧٩	٠,٦٩
٤	٠,٧٩	٠,٧٠
٥	٠,٧٧	٠,٧٣
٦	٠,٧١	٠,٥٦
٧	٠,٦٩	٠,٦١
٨	٠,٧٥	٠,٧٠
٩	٠,٦٧	٠,٦٤
١٠	٠,٦٥	٠,٥٤
١١	٠,٥٢	٠,٤٤
١٢	٠,٤٦	٠٣٢

الفقرة	معامل إرتباط الدرجة على الفقرة مع البعد	معامل إرتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية
١٣	٠,٦٧	٠,٥٩
١٤	٠,٤٤	٠,٢٩
١٥	٠,٥٠	٠,٣٧
١٦	٠,٦٤	٠,٥٩
١٧	٠,٧٢	٠,٧١
١٨	٠,٦٧	٠,٦٧
١٩	٠,٦٦	٠,٦٨
٢٠	٠,٦٨	٠,٧٠
٢١	٠,٣٤	٠,٢٣
٢٢	٠,٦٠	٠,٥٥
٢٣	٠٦٨	٠,٦٨
٢٤	٠,٥٨	٠,٥٩
٢٥	٠,٦٦	٠,٦٩
٢٦	٠,٥٢	٠,٤٠
٢٧	٠,٦٩	٠,٧٠
٢٨	٠,٧٢	٠,٧٠
٢٩	٠,٧٥	٠,٦٥
٣٠	٠,٧٢	٠,٦١
٣١	٠,٧٤	٠,٦٣
٣٢	٠,٧٤	٠,٦١
٣٣	٠,٧٥	٠,٦٦
٣٤	٠,٧٧	٠,٦٦
٣٥	٠,٨٠	.٠٧٢
٣٦	٠,٧٩	٠,٦٧
٣٧	٠,٧٤	٠,٦٢
٣٨	٠,٧٧	٠,٦٠

يتبين من الجدول (٦) أن جميع معاملات الإرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

كما تم حساب معاملات الإرتباط بين أبعاد الإستبانة من جهة، وبين كل بعد والإستبانة ككل من جهة أخرى، والجدول (٧) يبين هذه المعاملات.

جدول ٧: معاملات الإرتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للإستبانة ككل

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
الأول	١				
الثاني	٠,٦٥	١			
الثالث	٠,٥٧	٠,٦٤	١		
الرابع	٠,٦٣	٠,٥٩	٠,٤٧	١	
الكلي	٠,٩٠	٠,٨٤	٠,٩١	٠,٨٥	١

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات إرتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالأداة ككل دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

الخطوة السابعة: تجريب الإستبانات

تم تطبيق الإستبانات على عينة إستطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة، و(٢٥) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة، بهدف التحقق من سلامة اللغة، والصياغة اللغوية، ودرجة فهم الفقرات الواردة في الإستبانة، وبهدف جمع الملاحظات المختلفة عن الإستبانات، كما إستخدمت إستجاباتهم في تحليل فقرات الإستبانات. وتراوحت الدرجات لإستبانة الطالب بين (٣٨-١٩٠)، وإستبانة المعلم بين (٦٧-٣٣٥)، وإستبانة الإداريون في البرنامج بين (٥٧-٢٨٥)، أما الدرجة الكلية فيتم حسابها بجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل فقرة من فقرات الإستبانة، وليس لهذه الإستبانات زمن محدد للإستجابة، ولكن من خلال تطبيقه على العينة التجريبية وجد أنهم يستطيعون الإستجابة في زمن يمتد من (١٠- ١٥) دقيقة.

الخطوة الثامنة: تطبيق الإستبانات بصورتها النهائية

بعد التحقق من صدق الإستبانات، وبعد تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها تم الآتي:

١. حصلت الباحثة على كتاب موجه من الجامعة الأردنية الى وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة إجراءات تطبيق الدراسة من أجل جمع البيانات .
٢ . حصلت الباحثة على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة ضمن كتاب وزارة التربية والتعليم الموجه الى مدارس التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، وإربد الأولى، والبلقاء.
٣. زارت الباحثة المدارس المعنية، وعددها ثلاثة مدارس موزعة على المديريات الثلاثة (الزرقاء الأولى، إربد الأولى، البلقاء)، وتضم الصفوف (الصف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر)، وشرحت أهداف الدراسة التي ستقوم بها، وقد أعطت الباحثة تعليمات، وإرشادات شفوية للطلبة أثناء الزيارة، والتي هي تعليمات الإستبانة المكتوبة على الصفحة الأولى من الإستبانة، وأن يجيبوا على فقرات الإستبانة بكل صدق وموضوعية، كما وضحت لهم طريقة الإجابة على فقرات الإستبانة، وإن هذا الإستبانة لأغراض البحث العلمي.
٤. قامت الباحثة بوضع خطة زمنية للتطبيق في المدارس المعنية، وباشرت في التطبيق في الفترة من (٥-٤-٢٠٠٩) إلى (٢-٦-٢٠١٠).

٥. قامت الباحثة بتطبيق الإستبانات على عينة عدد أفرادها:

١- (٣٩) مشرفا ومشرفة .

٢- (٣) مديرين المدارس في المديريات الثلاث التي تتواجد بها هذه المدارس.

٣- (١٠٨) معلم ومعلمة.

٤- (٤٠٠) طالباً وطالبة.

أنظر جدول رقم (٢)، لم يتم إستبعاد أي من الإستبانات، وبهذا تكون نسبة الإستبانات التي خضعت للدراسة ١٠٠% وهي نسبة كافية لأغراض الدراسة.

صدق الإستبانات:

تم إستخراج عدة دلالات للتحقق من صدق الإستبانات وكانت كالآتي:

الأولى:الصدق المنطقي (Logical Validity) مستخلصة من التحليل النظري الذي سبق إعداد الإستبانات، من خلال مراجعة الإطار النظري لتقويم البرامج الدراسية لتعليم الموهوبين، والــذي تضمن تعريف البعد إجرائياً، وتحديد فقراته، وصياغة الفقرات وفق العلاقة المنطقية بين مضمون الفقرة، وتعريف البعد.

الثانية: صدق المحتوى(Content Validity): تعبر عن نوع من الصدق الظاهري المتحقق من أحكام المختصين الذين عرضت عليهم الإستبانات، والصدق العيني،أي مدى تمثيل عينة الفقــرات للمحتوى وأجروا أحكامهم حول إرتباط الفقرات بالبعد المقاس، والتعديلات المترتبة علــى هــذه الأحكام، وإعتمدت الباحثة على أراء المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة في تحكيم الفقــرات من حيث تمثيلها للمحتوى تمثيلاً صادقا.

الثالثة: صدق البناء (Construct Valdity):

تم التحقق من صدق البناء عن طريــق إجــراء التحليــل العــاملي Factor analysis وفق طريقة المكونات الرئيسية Principal Components Analysis وتحديد عدد العوامل مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمــاكس Varimax Method، باســتخدام البرنــامج الإحــصائي (SPSS-Version 15) .

كما تم حساب الإرتباطات الداخلية بين الفقرات والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإستبانة، وتظهر مصفوفة الإرتباطات معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية للإستبانات والدرجة الكليـــة للإستبانات والجداول (٨) و(٩) يوضح ذلك.

جدول ٨: مصفوفة معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية لإستبانة الطالب والدرجة الكلية للإستبانة

الرقم	البعد التقييمي	الكلـــــي
١.	إدارة البرنامج وخدماته	٠,٩٠
٢.	طرق ترشيح واختيار الطلبة	٠,٨٤
٣.	المنهاج وأساليب التدريس	٠,٩١
٤.	خطة الإرشاد	٠,٨٥

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

جدول ٩: مصفوفة معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية لإستبانة المعلم والدرجة الكلية للإستبانة

الرقم	البعد التقييمي	الكلي
١.	تصميم البرنامج وفلسفته	٠,٨١
٢.	إدارة البرنامج وخدماته	٠,٨٦
٣.	طرق ترشيح واختيار الطلبة	٠,٨٠
٤.	المنهاج وأساليب التدريس	٠,٨٦
٥.	خطة الإرشاد	٠,٧٩
٦.	التطوير المهني	٠,٨٣
٧.	تقويم البرنامج	٠,٩٠

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يلاحظ من الجداول (٩، ١٠) أن قيم معاملات الإرتباط مرتفعة نسبياً، مما يـــشير بـــشكل واضح إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد للبعد، ويتأكد ذلك من إرتباطـــات الـــدرجات الفرعية للأبعاد مع الدرجة الكلية، وهذه النتائج تشكل دلالة على صدق الإستبانات.

ثبات الإستبانات

تم تطبيق الإستبانات على عينة عددها (٢٥) طالباً وطالبة، و(٢٥) معلماً ومعلمة، من مجتمع الدراسة، وخارج عينة الدراسة، وبعد مرور إسبوعين تم إعادة تطبيقها على نفس العينة، وإستخدمت إستجاباتهم في إستخراج معامل الثبات، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لإستبانة الطالب، وإستبانة المعلم، على التوالي (٠,٨٦)، (٠,٨٣).

كما تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الثبات الكلي للأداة بطريقة الإتساق الداخلي بإستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وقد جاءت النتائج كما هي في الجدول (١٠، ١١).

جدول ١٠: معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لإستبانة الطالب

الرقم	البعد التقييمي	عدد فقرات البعد	الإتساق الداخلي
١.	إدارة البرنامج وخدماته	١٠	٠,٧٨
٢.	طرق ترشيح واختيار الطلبة	١٤	٠,٨٢
٣.	المنهاج وأساليب التدريس	٩	٠,٨٤
٤.	خطة الإرشاد	٥	٠,٧٦
		الكلي	٠,٩٠

جدول ١١: معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لإستبانة المعلم

الرقم	البعد التقييمي	عدد فقرات البعد	الاتساق الداخلي
١.	تصميم البرنامج وفلسفته	٧	٠,٨١
٢.	إدارة البرنامج وخدماته	١٠	٠,٨٥
٣.	طرق ترشيح واختيار الطلبة	١٤	٠,٨٦
٤.	المنهاج وأساليب التدريس	٩	٠,٨٨
٥.	خطة الإرشاد	٦	٠,٩١
٦.	التطوير المهني	٧	٠,٨٤
٧.	تقويم البرنامج	١٤	٠,٩٢
		الكلي	٠,٩٧

وقد أعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الإستبانات على عينة الدراسة، وتظهر الملاحق (٣،٤،٥) الإستبانات بصورتها النهائية.

ثانياً: المقابلات

أجريت (٦) مقابلات جماعية مع الطلبة الملتحقين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، موزعين على الصفوف من السابع إلى الثاني عشر، وتراوح إعدادهم في كل مجموعة ما بين (٦– ٨) طالب وطالبة، وبلغ عددهم أربعون طالبا وطالبة. وقد خصصت أسئلة المقابلة حول كل بعد من الأبعاد الأربعة الآتية: (١) إدارة البرنامج وخدماته (٢) طرق ترشيح وإختيار الطلبة (٣) المنهاج وأساليب التدريس (٤) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي. ملحق رقم (٦).

ثم أجريت (٢٠) مقابلة فردية مع معلمي ومعلمات البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وقد خصصت أسئلة المقابلة حول كل بعد من الابعاد السبعة الآتية: (١) تصميم البرنامج وفلسفته (٢) إدارة البرنامج وخدماته (٣) طرق ترشيح وإختيار الطلبة (٤) المنهاج وأساليب التدريس (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي (٦) التطوير المهني للقائمين على البرنامج (٧) تقويم البرنامج. ملحق رقم (٧).

كما أجريت مقابلات فردية مع الإداريين للبرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز (مديرين المدارس والمشرفين والمشرفات على البرنامج الدراسي)، بلغ عددها (٣) مقابلات مع مدريي المدارس، و(١٥) مقابلة مع المشرفين، والمشرفات. وقد خصصت أسئلة هذه المقابلة حول كل بعد من الأبعاد الستة الآتية: (١) تصميم البرنامج وفلسفته (٢) طرق ترشيح، وإختيار الطلبة (٣) المنهاج وأساليب التدريس (٤) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي (٥) التطوير المهني للقائمين على البرنامج (٦) تقويم البرنامج. ملحق رقم (٨).

تم التوصل إلى أسئلة المقابلات من خلال المعايير العالمية السبعة لبرامج الموهوبين للصفوف ما قبل الروضة، وحتى الصف الثاني عشر التي طورتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998) والبحوث والدراسات التي تناولت تقويم برامج الموهوبين. وقد أعدت صحائف المقابلات للأغراض الآتية:

- التعرف إلى مدى إتفاق المعلمين والمديرين والمشرفين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، على التوجه العام للبرنامج.
- التعرف إلى طرق إدارة، وتوجيه البرنامج.

- التعرف إلى الأسس التي تم الاستناد إليها في طرق ترشيح، وإختيار الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى أساليب التدريس، والتقويم التي يتبعها المعلمون في البرنامج مع المتميزين.
- التعرف إلى طرق التوجيه، والإرشاد في برنامج المتميزين.
- التعرف إلى التطوير المهني للقائمين على برنامج الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى الأساليب المتبعة في تقويم برنامج الطلبة المتميزين.

بحيث تكشف هذه الصحائف إلى أي درجة تتوافق وتتقارب آراء الطلبة والمعلمين والإداريون (مديرين ومشرفين) على البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

صدق المقابلات:

بعد تصميم المقابلات تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال القياس، والتقويم، والتربية الخاصة للتحقق من مدى صدقها من حيث:

- تحديد مدى مناسبة السؤال للمعيار.
- مدى تغطية الأسئلة للمعايير.
- مدى سلامة الأسئلة من الناحية اللغوية.

وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات من أهمها تعديل صياغة بعض الأسئلة التي تتصف بالغموض، وعدم الفهم، وقد تم التعديل في ضوء الملاحظات، والمقترحات التي أشار إليها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق المقابلات.

خطوات اجراء المقابلات:

١. نسقت الباحثة مسبقاً مع إدارة المدارس الثلاثة لمقابلة الطلبة.
٢. قامت الباحثة بتسجيل ملاحظات عن المقابلة، وذلك في حالة حدوث أي عطل فني أثناء سير المقابلة، أو بعد تسجيلها، ولتسهيل نسخها من قبلهم بعد الإنتهاء من تسجيلها، وتمثل نوع من إجراءات الصدق لمحتوى المقابلة، وقد تراوحت مدة المقابلة بين ساعة ونصف إلى ساعتين.
٣. في بداية المقابلة قامت الباحثة بتعريف المقابلين بالباحثة والدراسة وأهدافها ومضمونها، وذلك لتكوين الألفة والتخفيف من التوتر الذي كان المقابلين من الطلبة يشعرون به في بداية المقابلة، وطمأنتهم بالمحافظة على مجهولية هويتهم، وما يهم من المقابلة هو رأيهم وإجاباتهم الصادقة والموضوعية.

٤. كانت الباحثة تقوم أثناء المقابلة بإعادة وتلخيص الآراء ووجهات النظر التي أدلى بها المقابلين، وذلك للتأكد من فهمها وتفسيرها بشكل صحيح.
٥. قامت الباحثة بعمل مقارنة للمعلومات، والبيانات التي تم جمعها من المقابلات مع المجموعات المختلفة حول القضايا المشتركة لتمثل نوعاً من دلالات الصدق للدراسة.
٦. نسقت الباحثة مسبقاً مع المعلمين، والمعلمات، ومديرين المدارس، والمشرفين والمشرفات على البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.
٧. المقابلات كانت تتم بحضور الباحثة فقط، وكان دورها في بداية المقابلة تعريف المقابلين بالباحثة، والدراسة، وأهدافها، ومضمونها، وقد أجريت المقابلة معهم بشكل فردي.
٨. تراوحت مدة المقابلة بين ساعة إلى ساعة ونصف، وقبل أجراء المقابلات تم إختيار المكان المناسب الخالي قدر الإمكان من الضجيج أو المداخلات، أما أثناء المقابلات فقد روعي الوضوح في طرح الأسئلة، والتكلم بشكل مفهوم، والإبتعاد عن المصطلحات والتعابير الأكاديمية الغامضة، أو غير المتداولة، ولم تقبل الباحثة كل ما يطرح في المقابلة من المرة الأولى، بل كانت تسال بشكل إنتقادي لتتحقق من صحة ما يقوله المقابلين، فقد كانت تطلب منهم بلطف دلائل تدعم ما قيل بهدف التحقق من التماسك المنطقي لما يقوله المقابلين، كما روعي التواصل، والتكرار في طرح الأسئلة، والأفكار بصورة أخرى، وسعت الباحثة من وراء ذلك الحصول على مجموعة واسعة، ومتنوعة من الأفكار والموضوعات، والتفسيرات، كما تخلل المقابلات وقفات صمت قليلة بهدف إتاحة الفرصة للمقابلين التفكير بعمق بالأسئلة، والتي غالباً ما شجعهم على توضيح إجاباتهم، ولم توضع أي قيود على هذه الإجابات.
٩. إختتمت الباحثة كل مقابلة بتلخيص للمعلومات التي وردت فيها، ثم سؤال المقابلين إن كان لديهم أية أسئلة. علماً بأن الباحثة قد سجلت جميع المقابلات على أشرطة، مع اخذ ملاحظات مكتوبة أثنائها.

ثالثاً: صحيفة الملاحظة

للحكم على جودة الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، على أرض الواقع، تم إختيار عدد من معلمي ومعلمات المدرسة بلغ عددهم (٢٢) معلماً ومعلمة إختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم ملاحظتهم من حيث التخطيط للتدريس، ومراعاتهم للفروق الفردية بين الطلبة، وكيفية تنفيذ الدرس والأساليب التي توظف داخل الغرفة الصفية، وإدارتهم للصف، ومدى معرفتهم بالخصائص المميزة للموهوبين،

ومدى نجاحهم في طرح الأسئلة داخل الغرفة الصفية، وذلك بهدف الكشف عن أساليب التدريس والتقويم التي يتبعها المعلمون في البرنامج الدراسي للمتميزين، والحصول على معلومات أكثر عمقاً وتفصيلاً من المعلومات الواردة في الإستبانات والمقابلات حول أساليب التدريس والتقويم. لذا قامت الباحثة بتطوير صحيفة ملاحظة، إستندت في مضمونها على عدد من الدراسات والمراجع: (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥؛ الشيخ، ٢٠٠٤؛ Stambaugh,2005؛ Brennan,2008)، وقد تكونت في صورتها الأولية من (٥٧) فقرة.

وفي هذه الدراسة من أجل التوصل لمؤشرات الصدق الظاهري لمعايير وفقرات صحيفة الملاحظة، فقد تم عرضها بصورتها الأولية على محكمين من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، لإبداء الرأي حول ما يلي:

١. تحديد أهمية كل فقرة.
٢. مدى إنتماء الفقرة للبعد.
٣. مدى وضوح الفقرات في كل بعد.
٤. مدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات في كل بعد.
٥. إقتراح أية تعديلات، وملاحظات يرونها مناسبة.

وبناءً على ملاحظاتهم تم إعادة صياغة،أو دمج، أو حذف بعض الفقرات إما لتكرارها، أو تصنيفها في بعد آخر، وتم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (٨٥%) فأكثر من المحكمين، وإعتبرت هذه الإجراءات دلالة صدق ظاهري للأداة. وإستخلصت الباحثة الأبعاد الستة الآتية:

١- التخطيط للتدريس: ويندرج تحت هذا البعد (٥) فقرات.
٢- تنفيذ الدرس: ويندرج تحت هذا البعد (٩) فقرات.
٣- الفروق الفردية: ويندرج تحت هذا البعد (٥) فقرات.
٤- معرفة الخصائص المميزة للموهوبين: ويندرج تحت هذا البعد (٤) فقرات.
٥- الإدارة والتواصل: ويندرج تحت هذا البعد (٥) فقرات.
٦- التقويم: ويندرج تحت هذا البعد (٦) فقرات.

الملاحظون:

تم جمع بيانات صحيفة الملاحظة من قبل ثلاثة ملاحظين بناءً على الأداة (سلم التقدير) المتوفرة بين أيديهم، وطلب فيها من الملاحظين أن يصدروا حكما على كل فقرة من فقرات

الصحيفة وفق الأداة التي أعدت لهذا الغرض وفق العبارات التالية (فاعل، فاعل إلى حد ما، غير فاعل، غير ملحوظ) حسب سلم تدريج الإستجابة (٣، ٢، ١، صفر). وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدريج من خلال طرح أعلى فئة من أدنى فئة وقسمة الناتج على وحدات التدريج (٣- صفر= ٣ ÷ ٤= ٠,٧٥)، وإضافة ناتج القسمة إلى وحدات التدريج، وإعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدريج الأربعة السابقة كما يلي:

- أقل من ٠,٧٥ غير ملحوظ.
- من ٠,٧٥- ١,٥ غير فاعل.
- ١,٥١- ٢,٢٦ فاعل إلى حد ما.
- ٢,٢٧ ف ما فوق فاعل.

وقد روعي في إختيار الملاحظين توافر أحد الشروط الآتية على الأقل:

١. أن يكون حاصلاً على مؤهل علمي ماجستير في القياس والتقويم على الأقل.
٢. أن يكون مشرفاً تربوياً.
٣. أن يكون لديه خبرة في التدريس لا تقل عن عشرة سنوات.

وقد تم إطلاع الملاحظين على الأداة على النحو الأتي:

١- قامت الباحثة بإستعراض الأداة مع الملاحظين، وتوضيحها ومناقشة الجوانب التربوية، وإتاحة المجال لهم للإستفسار عن أي شيء يتعلق بالأداة.

٢- للتحقق من مدى إدراك وتصور الملاحظون للأداة بأجزائها التربوية، تم إعطاؤهم الأداة لدراستها والإطلاع عليها للتمكن من مفرداتها، ودرجة وضوح كل مفردة لمدة أسبوع.

٣- قامت الباحثة بالتنسيق مع معلم في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وقام بأداء حصة أمام الملاحظين، الذين قاموا بأخذ درجات لأداء المعلم، فوجد أنهم قد استطاعوا التعامل مع الأداة.

٤- للتأكد من موضوعية درجات الملاحظين، نسقت الباحثة مع معلمة أخرى في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وقامت بأداء حصة أمام الملاحظين، الذين قاموا بأخذ درجات لأداء المعلمة فوجد أن الدرجات التي رصدها الملاحظون متقاربة، والجدول (١٢)، يبين معاملات الإرتباط، لتقدير موضوعية الملاحظين على الأداة.

جدول١٢: معامل إرتباط بيرسون لتقدير موضوعية الملاحظون على صحيفة الملاحظة

الملاحـــظ	معاملات الارتباط		
	الأول	الثاني	الثالث
الأول	–	٠,٧٣*	٠,٧٢*
الثاني	–	–	٠,٨١*
الثالث	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية بين نتائج تقدير الملاحظون الثلاثة علـى الأداة، والتي تراوحت ما بين (٠,٧٢ – ٠,٨١)، وهذا يدل على درجة إتفاق عالية بـين نتـائج الملاحظين.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الثبات الكلي للأداة بطريقة الإتـساق الـداخلي بإستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وقد جاءت النتائج كما في الجدول (١٣):

جدول ١٣: معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لصحيفة الملاحظة

الرقم	البعد التقييمي	عدد فقرات البعد	الإتساق الداخلي
٢.	التخطيط للتدريس.	٥	٠,٨٤
٣.	تنفيذ الدرس.	٩	٠,٨٧
٤.	الفروق الفردية.	٥	٠,٨١
٥.	معرفة الخصائص المميزة للموهوبين.	٤	٠,٧٣
٦.	الإدارة، والتواصل.	٦	٠,٨٥
٧.	التقويم.	٦	٠,٧٤
	المجموع	٣٥	٠,٩٥

وقد إعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق صحيفة الملاحظة على المعلمين والمعلمات، ويظهر الملحق (٩) صحيفة الملاحظة بصورتها النهائية.

رابعاً: تحليل الوثائق

تم تحليل الوثائق المتعلقة بالبرنامج الدراسي (تعليمات البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز)، التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم. وقد أخذ في هذه الدراسة بالقراءة المعتمدة على معايير إنبثقت من المعيار الأول (تصميم البرنامج وفلسفته) الذي وضعته الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998)، وقد تم محاكمة تعليمات البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، في ضوء المعايير الفرعية التالية:

- أهداف البرنامج .
- مصممو البرنامج.
- خطة البرنامج.
- فلسفة المدرسة.
- الفرص التعليمية للمتميزين.
- تمويل البرنامج.

قائمة المعايير:

تم محاكمة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله للتميز، من خلال قائمة معايير برامج الموهوبين للصفوف ما قبل الروضة، وحتى الصف الثاني عشر التي طورتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998)، وهي (١) تصميم البرنامج وفلسفته (٢) إدارة البرنامج وخدماته (٣) طرق ترشيح وإختيار الطلبة (٤) المنهاج وأساليب التدريس (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الإجتماعي والعاطفي (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج (٧) تقويم البرنامج. وللتحقق من صدق ما توصلت إليه الدراسة تم عرض قراءة تعليمات البرنامج، والنتائج المتعلقة بالسؤال التاسع: إلى أي درجة يستوفي البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، لمعايير تقويم الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ؟ على الأستاذ الدكتورالمشرف على الأطروحة وأستاذ في القياس والتقويم وعُدل بعضها في ضوء توجيهاتهم.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة،معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998)، والبحوث، والدراسات التي تناولت تقويم برامج الموهوبين. ثم صيغت الأسئلة الخاصة بالمقابلات، والفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد صحيفة الملاحظة، والفقرات الخاصة بكل معيار من معايير الإستبانات الثلاثة (الطالب، المعلم،

الإداريون)، بناءً على الأدب التربوي، وعرضت على عدد من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري، وللتحقق من ثبات الإستبانات الثلاثة تم تطبيقها على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة، كما تم التأكد من ثبات وموضوعية الملاحظون.

وبالرجوع إلى وزارة التربية والتعليم حصلت الباحثة على (تعليمات البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز)، وقامت بتحليلها، ثم حدد مجتمع الدراسة، والذي إشتمل على جميع الطلبة، والمعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التابعين لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ثم حددت عينة الدراسة، ومن أجل تطبيق أدوات الدراسة حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية موجهة لوزارة التربية والتعليم وكتاب من وزارة التربية والتعليم موجه الى مدارس التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الأولى، وإربد الأولى، والبلقاء. ملحق (١٠، ١١).

ثم قامت بإجراء المقابلات، وتسجيلها مع أفراد العينة ، وشرح هدف المقابلة . وبالتنسيق مع إدارة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، قام الملاحظون الثلاثة بحضور حصص للمعلمين والمعلمات، وبحضور الباحثة، وبعد ذلك وزعت الإستبانات على الطلبة والمعلمين والإداريون في البرنامج (مديرون المدارس والمشرفين) الذين شكلوا عينة الدراسة، مرفقة برسالة خطية موضحة هدف الدراسة، وطريقة الإستجابة، وبعد جمع بيانات المقابلات إستعانت الباحثة بمحلل آخر لتحليل المقابلات وترميزها لإستخراج النتائج. ثم جمعت صحائف الملاحظة من الملاحظين، وفرغت في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض بوساطة الحاسوب، ثم حللت وإستخرجت النتائج، وفي النهاية تم محاكمة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز،وفق قائمة المعايير التي تم تطويرها من قبل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,1998).

المعالجة الإحصائية:

تحليل البيانات:

أولاً: البيانات الكمية: وتضمن تحليل إستجابات الطلبة، والمعلمون والمعلمات، والإداريون في البرنامج على إستباناتهم، وإستجابات الملاحظون على صحيفة الملاحظة، حيث تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لتحليلها، وتضمن التحليل الإحصائي، بشكل رئيس، حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود الإستبانات الثلاث المختلفة، وصحيفة الملاحظة، ومن ثم تنظيم نتائج البيانات في جداول وتقارير.

ثانياً: البيانات النوعية: وإشتملت على المقابلات المسجلة مع الطلبة والمعلمين والإداريين في البرنامج. وقد تم معالجتها كالآتي:

- **التحليل الأولي:**

إستمر على إمتداد فترة التطبيق الميداني، وفي هذا التحليل تم:

- نسخ كل مقابلة من المقابلات المسجلة.
- ثم تم تحليل كل مقابلة تحليلاً أولياً، وترميزها بإعتبارها حالة واحدة من خلال التحديد المبدئي للقضايا، والأفكار الأساسية التي بحثت في المقابلة، وبيان مدى تغطيتها لأسئلة المقابلة. وهدفت هذه العملية نقل الأفكار، والقضايا المطروحة في المقابلات السابقة إلى المقابلات اللاحقة، بهدف تعميق الفهم لهذه القضايا، والمساعدة في التركيز المستمر للمقابلات اللاحقة، ومعرفة متى يمكن التوقف عن إجراء المقابلات (مرحلة الإشباع).

- **التحليل الرسمي:**

بعد تحديد القضايا والأفكار الأساسية لكل مقابلة تم:

- ترميز هذه القضايا، والإهتمامات الرئيسة والفرعية. ومع إستمرارية العمل في كل مقابلة، وترميزها، تطور نظام الترميز عن طريق إضافة رموز جديدة، أو تعديل رموز موجودة باعتبارها قضية، أو فكرة رئيسة بارزة.

وبعد الإنتهاء من تحليل كل مجموعة من المقابلات وترميزها. تم تطوير نظام كامل لتصنيف جميع القضايا والمسائل والمواضيع الأساسية والفرعية التي بحثت في المقابلات جميعها. وعند إكتمال نظام الترميز والتصنيف للقضايا والمواضيع حسب ارتباطها ببعضها بعضا، وكتابتها على شكل نقاط أساسية، وإقتباس أجزاء تعبر عن مختلف الآراء والتصورات التي وردت في المقابلات بأفضل صورة من ناحيتي الوضوح والتفاصيل، تحولت كل مجموعة من المقابلات إلى مجموعة من القضايا والاقتباسات المختلفة التي تمثل مختلف الآراء عليها، ومن هنا كان يتم الرجوع إلى هذه الملخصات المصنفة عند كتابة النتائج، وليس إلى نسخ المقابلات الأساسية.

- **المرحلة النهائية:**

وهي التفسير، وكان يتم ذلك أثناء كتابة النتائج من خلال التعليق عليها، والربط بين النتائج المختلفة التي تم التوصل إليها بطرق مختلفة، وبإستخدام أدوات مختلفة ومن خلال ملاحظة مدى

الإتساق أو الإختلاف في هذه النتائج، وتوضيح أسباب الإتفاق أو الإختلاف من أجل فهمه، وتفسيره، تمهيداً لربط هذه النتائج معا في الجزء الخاص بالاستنتاجات، والتوصيات.

بعد إجراء جميع المقابلات أخذت مستنسخ لمقابلة واحدة من كل مجموعة من المقابلات التي أجريت مع جميع الفئات المشاركة قبل أن يتم ترميزها وتحليلها، وطلب من أحد الزملاء من ذوي الخبرة في البحث النوعي ترميز هذه المنسوخات، وتحليلها مبدئيا، عن طريق تحليل القضايا والمواضيع الأساسية التي تتناولها وتصنيفها. ثم تم حساب نسبة التطابق بين تحليل الباحثة والمحلل الآخر لكل مقابلة على حدة، ومن ثم حساب متوسط نسبة التطابق الكلي لجميع المقابلات وكانت كما يلي:

- نسبة التطابق لمقابلة مجموعة من الطلبة في المدرسة ٩٠%.
- نسبة التطابق لمقابلة أحد معلمي البرنامج ٨٢%.
- نسبة التطابق لمقابلة أحد الإداريين في البرنامج ٨٨%.
- وكانت نسبة التطابق الكلي ٨٦,٦%.

وكمؤشر لمصداقية بيانات الدراسة، وإجراءات إستخلاص النتائج والإستنتاجات، فقد تم إستخدام عدد من الطرق لجمع البيانات، والمعلومات اللازمة للعملية التقويمية (إستبانات، مقابلات، صحيفة ملاحظة، تحليل وثائق)، كذلك تنويع مصادر المعلومات بتنوع الفئات المشاركة في الدراسة (طلبة، معلمون ومعلمات، إداريون في البرنامج) وتمت مقارنة المعلومات، والبيانات المتحصلة من جميع المشاركين، وباستخدام الطرق المختلفة (الكمية، والنوعية) لإستخلاص المؤشرات على صدق المعلومات وإمكانية الإعتماد عليها في إستخلاص النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، في الأردن، والتحقق من جودة مخرجات هذا البرنامج،من خلال النموذج التقويمي لستفلبيم (CIPP) وفي ضوء جملة من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين(NAGC,1998).

وقد تم إختيار نموذج ستفلبيم (Stufflebeam) للتقويم بإعتباره إطاراً عاماً تسترشد به هذه الدراسة. ولفهم البيانات التي جمعت والطرق المستخدمة في ذلك، وعلاقتها بهذا النموذج، وأسئلة الدراسة، تم وصف هذا النموذج الذي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: السياق، المدخلات، العمليات، والمخرجات، والتي تشكل العناصر الأساسية لأي برنامج دراسي تربوي، ويبين الملحق (١٢) وصفاً لفقرات التقويم بناءً على هذا النموذج.

وسيتم عرض نتائج الدراسة في ضوء هذه العناصر الأربعة على التوالي:

أولاً: السياق العام (Context Evaluation): ويتعلق بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة:

- ما درجة وضوح فلسفة، وأهداف البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها المعلمون، والإداريون في البرنامج؟

ثانياً: تقويم المدخلات (Input Evaluation): ويتعلق بالسؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة:

- ما فاعلية إدارة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها الطلبة والمعلمون؟
- ما فاعلية نظام إختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج؟

ثالثاً: تقويم العمليات (Process Evaluation): ويتعلق بالسؤال الرابع والخامس والسادس والسابع من أسئلة الدراسة:

- ما فاعلية المنهاج، والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج؟

- ما جودة الأداء التدريسي للمعلمين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟
- ما مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها الطلبة، والمعلمون، والإداريون في البرنامج؟
- ما مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه المعلمون والإداريون في البرنامج؟

رابعاً: تقويم المخرجات (Product Evaluation): ويتعلق بالسؤال الثامن من أسئلة الدراسة:

- ما فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركه المعلمون والإداريون في البرنامج؟

وللإجابة عن السؤال التاسع والذي نص على: إلى أي درجة يستوفي البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، لمعايير تقويم الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين؟

فقد تبنت الدراسة معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC,1998).

والتي قسمت إلى سبعة مجالات:

(١) تصميم البرنامج، وفلسفته.
(٢) إدارة البرنامج، وخدماته.
(٣) طرق ترشيح، وإختيار الطلبة.
(٤) المنهاج، وأساليب التدريس.
(٥) خطة الإرشاد، والتوجيه الإجتماعي والعاطفي.
(٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج.
(٧) تقويم البرنامج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على :

- **ما درجة وضوح فلسفة، وأهداف البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها المعلمون، والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء الأول من الإستبانة (معيار تصميم البرنامج) والمقابلات وتحليل الوثائق الذي إستجاب عليه المعلمون والإداريون في البرنامج، للتعرف إلى درجة وضوح فلسفة، وأهداف البرنامج الدراسي،حيث تم

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة باستجابات الإداريون على فقرات المعيار والمعياركل. ويبين الجدول (١٤) ذلك.

جدول ١٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين في البرنامج على فقرات معيار تصميم البرنامج والمعيار ككل

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين.	٣,٠٧	٠,٨٦
١	أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة.	٢,٩٣	٠,٧١
٦	تتوافر قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم.	٢,٨٨	٠,٨٣
٥	تتكيف خدمات برنامج المتميزين في المدرسة بحسب الاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين.	٢,٨٣	٠,٩٠
٤	توجد سياسات وإجراءات واضحة تتعلق بتعليم المتميزين من حيث: الدخول المبكر، التسريع، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).	٢,٧١	٠,٨٠
٢	تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج.	٢,٥٥	٠,٨٣
٧	يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج.	٢,٣٨	١,٠٨
	المعيار ككل	٢,٧٦	٠,٥٤

يتبين من الجدول (١٤) بأن:

١- هنالك فلسفة معلنة تناولت إحتياجات تعليم المتميزين بمتوسط حسابي، بلغ (٣,٠٧) ، ضمن مستوى موافقة متوسطة .

٢- يوجد أهداف لبرنامج تعليم المتميزين وقد كانت واضحة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٣- تمويل تعليم المتميزين لتلبية أهداف البرنامج متدني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٥) ضمن مستوى موافقة قليلة.

٤- لا يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج حيث بلغ المتوسط حسابي (٢,٣٨)، ضمن مستوى موافقة قليلة عند السؤال عن وجود فريق متخصص.

٥- بلغ المتوسط الحسابي للمعيار الكلي (٢,٧٦) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بتصميم البرنامج لإستجابات المعلمون والمعيار ككل. ويبين الجدول (١٥) ذلك.

جدول ١٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار تصميم البرنامج، والمعيار ككل.

الرقم في الأداة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة.	٣,٢٢	١,١١
٣	لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين.	٣,٠٣	١,٠٥
٦	تتوافر قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم.	٢,٩٥	١,٠١
٤	توجد سياسات وإجراءات واضحة تتعلق بتعليم المتميزين من حيث: الدخول المبكر، التسريع، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).	٢,٨٦	١,٠٤
٥	تتكيف خدمات برنامج المتميزين في المدرسة بحسب الاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين.	٢,٨٥	١,٠٠
٧	يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج.	٢,٥٦	١,١٦
٢	تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج.	٢,٥٠	١,٠٠
	المعيار ككل	٢,٨٥	٠,٨١

يتبين من الجدول (١٥) بأن:

١- أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة بمتوسط حسابي، بلغ (٣,٢٢) ، ضمن مستوى موافقة متوسطة .

٢- يوجد لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣) ضمن مستوى موافقة متوسطة .

٣- لا يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٦) ضمن مستوى موافقة قليلة عند السؤال عن الفريق المتخصص.

٤- تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج متوسط حسابي (٢,٥٠) متدني ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٢,٨٥) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

وللتعرف إلى التوجه العام للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وهل لدى المعلمون والإداريون في البرنامج تصور عام ورؤية مشتركة حول أهداف البرنامج وفلسفته، أجريت مقابلات معمقة معهم،والتي تناولت فلسفة البرنامج وأهدافه وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة والتي تعالج هذا المعيار، والجدول (١٦) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإستجابات الاداريين والمعلمين على فقرات أسئلة المقابلة لمعيار تصميم البرنامج.

جدول١٦: التكرارات والنسب المئوية لإستجابات الاداريين والمعلمين على فقرات أسئلة المقابلة لمعيار تصميم البرنامج

الرقم	الفقـــــــرة	التكرارات للمعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	التكرارات للاداريين	النسبة المئوية للاداريين
١.	فلسفة البرنامج.	١١	٥٥ %	١١	٦١ %
٢.	أهداف وخطة البرنامج.	١٢	٦٠ %	٩	٥٠ %
٣.	مصممو البرنامج.	١١	٥٥ %	١٢	٦٦,٦ %
٤.	تمويل البرنامج.	١٠	٥٠ %	١١	٦١ %
٥.	خدمات البرنامج للمتميزين.	١١	٥٥ %	٩	٥٠ %
٦.	فلسفة المدرسة في تناول احتياجات برامج تعليم المتميزين.	١٠	٥٠ %	١١	٦١ %
٧.	الحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين.	١٠	٥٠ %	١٢	%٦٦

ففي معرض إجابة المعلمين عن أهداف وخطة البرنامج فقد اشاروا أن أهداف وخطة برنامج تعليم المتميزين واضحة ولكن لا يتم تحقيقها كاملة " أهداف البرنامج وخطته واضحة ولكن نرجو أن يتم تحقيقها كاملة " معلم. " من الضروري أن يكون للبرنامج أهداف خاصة ومحددة يمكن ترجمتها إلى خطة إجرائية قابله للتنفيذ ". معلمة. كما أكدوا المعلمون إلى أن البرنامج يمول من قبل وزارة التربية والتعليم ولكن هذا التمويل غير كاف. " الوزارة تمول البرنامج ولكن كثير

من الحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين لا تتحقق لأن التمويل يحول دون تحقيقها". معلمة، ويرى المعلمون أن خدمات البرنامج فيما يتعلق بالاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين متوافرة ولكن ليس بشكل كافٍ " أرجو أن يزود الطلبة بأدوات ومواد تستخدم لتفعيل الأنشطة ولتحفيز ذكائهم " معلم. وعند سؤالهم عن سياسات البرنامج فقد أكدوا أن السياسات المتعلقة بالدخول المبكر والتسريع جيدة ولكنها بحاجة إلى المتابعة والتطوير، وان تصنيف المتميزين عادل يتم بناءاً على إختبارات الذكاء،والتحصيل الدراسي وإن الفرص التعليمية متوافرة ولكنها غير مستغلة بسبب العبء الدراسي الكبير.

أما بالنسبة إلى إجابة الإداريين في البرنامج عن أهداف البرنامج فقد اشاروا أنه لا يتم تحقيقها جميعها بالرغم من أنها واضحة ، وأن خطة البرنامج لا يتم تطبيقها على أرض الواقع " خطة البرنامج جيدة ولكن للأسف ما يكتب لا يطبق" مشرف. كما أجمعوا على أن البرنامج يمول من قبل وزارة التربية والتعليم إلا أن هذا التمويل قليل ولا يكفي لسد احتياجات المدارس، وأجاب أحد المديرون "هناك نقص مادي لتنفيذ النشاطات الخاصة بالبرنامج التي من شأنها تحقيق أهداف رعاية المتميزين". ويرى الإداريون في البرنامج أن خدمات البرنامج فيما يتعلق بالاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين غير متوافرة بشكل كافٍ فقد أشار احد المشرفين ممن تم مقابلتهم قائلا " إن خدمات البرنامج متوفرة، ولكن لا تشمل جميع أنواع التميز والموهبة". واتضح من إجاباتهم أن الحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين غير متوفرة لدى جميع الطلبة، كما انه ليس هناك قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم. وعند سؤالهم عن سياسات البرنامج فقد أكدوا ان السياسات المتعلقة بالدخول المبكر والتسريع واضحة ولكنها غير مشجعة للطلبة." عملية تصنيف وتسريع المتميزين عادلة، ولكن الطلبة لا يقبلوا عليها" مدير.

أكدت نتائج المقابلات ما تم التوصل له من نتائج الإستبانات ولتكتمل الرؤية وتتضح معالم الصورة تم تحليل الوثائق المعنية بالبرنامج المدروس واشتملت على:

أولاً: أهداف البرنامج

أشارت تعليمات البرنامج إلى الأهداف الآتية:

١. تزويد المتميز بخلفية نظرية متينة في المعارف الأساسية بمستواها الاتقاني، والتطويري .
٢. إكساب المتميز مهارات الحياة النافعة المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا.
٣. إعداد قيادات واعده في مختلف التخصصات .
٤. تنمية الموهبة، والإبداع عن المتميز وإستثمار طاقاته إلى أقصى حد .

٥. تنمية شخصية المتميز من خلال تعزيز ثقته بنفسه، وبقدراته، وتطوير نظرته للمستقبل، والتخطيط له .
٦. تهيئة المتميز لمواجهة التحديات التي تواجهه بشكل تطبيقي .
٧. تطوير مهارات التفكير العليا، والبحث، والتقنيات العلمية، والعملية عند المتميز.
٨. تنمية الحس، والإنتماء الوطني عند المتميز .
٩. توفير فرص تعليمية جديدة يمارس فيها المتميز أساليب تعلم وتعليم تحقق تطوير الموهبة، والإبداع عنده.

وبالنظر إلى هذه الأهداف ألصادره بمقتضى المواد (٤٤) و (٤٦) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤وتعديلاته لسنة ٢٠٠٨، يتضح أنها تطال ثلاثة مجالات هي:

- **المجال المعرفي،** مثل تزويد المتميز بخلفية نظرية متينة في المعارف الأساسية بمستواها الاتقاني والتطويري ، وتطوير مهارات التفكير العليا والبحث والتقنيات العلمية والعملية عند المتميز.
- **المجال الثاني،** وجداني معني بتنمية الحس والإنتماء الوطني عند المتميز، وتنمية شخصية المتميز من خلال تعزيز ثقته بنفسه وبقدراته.
- **المجال الثالث،** مجال مهاري يتعلق بإكساب المتميز مهارات الحياة النافعة المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا، وتهيئة المتميز لمواجهة التحديات التي تواجهه بشكل تطبيقي.

ويمكن تسجيل بعض الملحوظات على هذه الأهداف:

- أنها أهداف تتسم بالخصوصية وتشير إلى نواتج سلوكية يمكن للطالب المتميز أن يقترب منها، وهذه نقطة إيجابية تسجل للبرنامج.
- هنا يظهر سؤال: وهو مدى مرونة هذه الأهداف، وهل يسمح بإدخال بعض التعديلات على أهداف البرنامج عند الحاجة ؟
- أما الملحوظة الأهم فهي أن هذه الأهداف تشير مجتمعة إلى فلسفة البرنامج، والمدقق فيها سرعان ما يلمح أنها أهداف خاصة صالحة لبرنامج مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ، وفيها ما يمكن أن نعتبره تجسيداً لخصوصية البرنامج، وهذه النتيجة تشير إلى أن للبرنامج أهداف خاصة به. وهذا ما أكدته مقابلة أحد الاداريين في البرنامج عند سؤاله: هل لبرنامج مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز أهداف خاصة ؟ وأجاب : "يوجد أهداف خاصة للبرنامج واضحة لنا " .

- وفيما يتعلق بتصميم البرنامج تشير التعليمات إلى أن هناك لجنة فنية متخصصة لكل مبحث لإعداد الأنشطة الإثرائية المساندة للمنهاج أو لإعداد المناهج الإثرائية للمدرسة. والملاحظ لهذه التعليمات أنها تركز فقط على إعداد الأنشطة الإثرائية، ولا تركز على كيفية إعداد البرنامج، والمناهج المخصصة للطلبة. والملحوظة الأهم يجدها المتفحص وهي عدم مشاركة معلم الطالب المتميز في وضع المناهج، وبالتالي فهي جاهزة، وقد تحرم المعلم من البحث والإجتهاد في إعداد وتوفير أفضل المراجع عند تدريسه المقرر، كما قد تحرمه من تجديد خبرته في هذا المجال وبالتالي تبقى خبرته مقيدة.

- كما أن خطة البرنامج مبنية على المباحث الدراسية بمستوييها الرسمي والتطويري، فالمباحث الدراسية النظامية هي المباحث التي تدَرسها وزارة التربية والتعليم في المدارس التابعة لها. والمباحث الدراسية بمستواها التطويري: مجموعة المواد والمباحث الإثرائية التي يدرسها الطالب المتميز إضافة للمباحث الدراسية النظامية. كما تنفذ المدرسة خلال العطلة الصيفية برنامجاً إثرائيا إختيارياً للطلبة مدته خمسة أسابيع يتضمن أنشطة ومشاريع وأبحاث مختلفة بحيث تنسجم مع رغبات، وميول الطلبة في المدرسة إضافة إلى برنامج خدمة المجتمع المحلي.

- كما تعتمد المدرسة نظام الفصول، والساعات المعتمدة إبتداء من الصف السابع الأساسي، وحتى نهاية المرحلة الثانوية (للمباحث الدراسية والتطويرية)، وبذلك فإن السنة الدراسية تتكون من ثلاثة فصول دراسية: الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، وفصل صيفي اختياري. لذا يمكن تسجيل النقطة الإيجابية لخطة البرنامج في استغلال العطلة الصيفية من حيث طرح برنامج إثرائي للطلبة بحيث تنسجم مع رغباتهم، وميولهم. كما تعمل على تدريب الطالب المتميز على نظام الفصول، والساعات المعتمدة، وإعداده للدراسة في الجامعة.

ثانياً: فلسفة البرنامج

ينظر للمتميز على انه الطالب الذي يتصف بقدرات متميزة وغير عادية مما يجعله بحاجة إلى برامج تربوية وخدمات تربوية تختلف عن تلك التي تقدم في البرامج التي توفرها المدارس العادية، الأمر الذي يسهم في تطوير قدراته. وتبعاً لهذا التعريف فإن الذين لديهم قدرة على الأداء العالي يشمل الطلبة الذين يبدون تحصيلاً متميزاً أو قدرة كامنة في احد المجالات الآتية: القدرة

العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي في واحد من المجالات الأكاديمية، القدرة الإبداعية، القدرة القيادية، القدرات المعرفية.

وبالنظر إلى شهادة الطالب وكشف علاماته نجد أنها تركز فقط على المباحث النظامية المقرة والتطويرية ويحسب معدله بناء عليه، ويعود الطالب لمدرسة عادية إذا حصل على معدل اقل من (٧٥%) في أربعة فصول دراسية على التوالي، لذا فإن التركيز في عملية تقييم المتميز يعتمد على المعدل الدراسي دون الإشارة إلى أي مواضيع أخرى فيها جانب تميز أو إبداع.

تبين من خلال قراءة التعليمات إلى أن هناك فرص تعليمية للمتميزين ومن هذه الفرص أنه يجوز للمتميز دراسة مواد من صف أعلى في حال إنهائه متطلبات الصف السابق الخاصة بهذا المبحث، وإذا أكمل المتميز جميع متطلبات مبحث ما لمختلف الصفوف الدراسية في الصف التاسع الأساسي فيجوز له التقدم في السنة التالية لامتحان شهادة الثانوية العامة في ذلك المبحث. إلا أن هذا غير مطبق على أرض الواقع، ولا نجد مثل هذه الفرص، وهذا ما أكدته المقابلة مع الطلبة الذين أشاروا إلى أن الفرص قليلة جدا ومن الصعب استغلالها. " إن الواجبات الكثيرة التي يعطينا إياها المعلمون ما بتجعلنا قادرين على استغلال هذه الفرص" طالبة.

وبالرجوع إلى التعليمات نجد أن تمويل البرنامج يعتمد على عوائد تبرعات المدرسة، وبدل أجور تطبيق اختبار الراغبين في الالتحاق بالمدرسة من الطلبة، وما يخصص للمدرسة من موازنة الوزارة، وبدل اشتراك الذي يدفعه الطلبة الملتحقين بالمدرسة، والهبات والتبرعات من المؤسسات الرسمية والأهلية حسب الأصول المالية، وريع وعوائد المعارض والبازارات الخيرية والبرامج الصيفية التي تقيمها المدرسة.

تبين مما سبق أن تمويل البرنامج يعتمد على أكثر من مصدر، إلا أن هذه المصادر لا تفي بتمويل احتياجات البرنامج وهذا ما أكدته المقابلة مع الاداريين في البرنامج حيث اجمع مديرون المدارس الثلاث على أن التمويل غير كافي " أكثر تمويل للبرنامج يتم من قبل الوزارة إلا إننا في الحقيقة بحاجة لدعم أكثر حتى نسير بالبرنامج على الطريق الصحيح" مدير.

وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبانات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نص على :

- **ما فاعلية إدارة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركها الطلبة والمعلمون؟**

جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء الثاني من الإستبانة (معيار إدارة البرنامج) الذي إستجاب عليه الطلبة والمعلمين في البرنامج.

وللتعرف إلى تقديرات الطلبة لفاعلية إدارة البرنامج الدراسي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بإدارة البرنامج. ويبين الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات معيار إدارة البرنامج، والمعيار ككل.

جدول ١٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار إدارة البرنامج، وللمعيار ككل لاستجابات الطلبة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تمتلك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين.	٢,٧٦	١,٣٣
٥	لدى المدرسة قدرة لمواجهة المواضيع المتعددة للموهبة والتميز (قدرة ذهنية عامة، ميول أكاديمية، الإبداع، القيادة، فنون الأداء.....الخ).	٢,٧١	١,٢٧
٢	يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي.	٢,٦٤	١,٣١
٣	تزود إدارة المدرسة العاملين فيها بمعلومات كافية حول برنامج تعليم المتميزين.	٢,٦٢	١,١٩
٩	تُستخدم التكنولوجيا في تعليم المتميزين.	٢,٦٢	١,٢١
٨	يتناول برنامج المتميزين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات من ميادين تربوية.	٢,٤٤	١,١٦
١٠	توفر المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين.	٢,٤٢	١,١٨
٤	تشجع إدارة المدرسة أولياء الأمور المشاركة في برنامج تعليم المتميزين.	٢,٣٣	١,٢٥
٦	تتعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمور(اتصالات فردية- بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقارير).	٢,٢٩	١,٢٦
٧	يشارك أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين.	٢,١١	١,١٤
	المعيار ككل	٢,٤٩	٠,٨٩

يتبين من الجدول (١٧):

١- حول إمتلاك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,٧٦) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٢- وحول قدرة المدرسة على مواجهة المواضـيع المتعـددة للموهبـة والتميـز، و الميـول الأكاديمية، الإبداع، القيادة، وفنون الأداء كان المتوسط الحسابي (٢,٧١) على معيار إدارة البرنامج ضمن مستوى موافقة متوسطة .

٣- وحول تعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمور- اتصالات فرديـة، بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقاريركان المتوسط الحسابي (٢,٢٩) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار إدارة البرنامج.

٤- وعن مشاركة أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين كـان المتوسـط الحـسابي (٢,١١)، ضمن مستوى موافقة قليلة ومتدنية.

٥- بلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل(٢,٤٩) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للبيانـات الخاصـة بفقـرات الاستبانة على المعيار الخاص بإدارة البرنامج. ويبـين الجـدول (١٨) المتوسـطات الحـسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار إدارة البرنامج، والمعيار ككل.

جدول ١٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار إدارة البرنامج، وللمعيار ككل لاستجابات المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	تُستخدم التكنولوجيا في تعليم المتميزين.	٣,٠٨	١,١٢
٨	تمتلك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين.	٣,٠٥	١,٢٤
١٣	تتعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمور (اتصالات فردية- بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقارير).	٢,٩٠	١,١٤
١٢	لدى المدرسة قدرة لمواجهة المواضيع المتعددة للموهبة والتميز (قـدرة ذهنية عامة، ميول أكاديمية، الإبداع، القيادة، فنون الأداء،.....الخ).	٢,٨١	١,٢٢
١٥	يتناول برنامج المتميزين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات مـن ميادين تربوية.	٢,٨٠	١,١٤
١١	تشجع إدارة المدرسة أولياء الأمـور المـشاركة فـي برنـامج تعلـيم المتميزين.	٢,٧٣	١,٢٠
١٠	تزود إدارة المدرسة العاملين فيها بمعلومات كافية حول برنـامج تعلـيم المتميزين.	٢,٧٠	١,٢٧
١٤	يشارك أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين.	٢,٦٤	٠,٩٧
١٧	توفر المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين.	٢,٦١	١,١٠
٩	يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي.	٢,٥٦	١,١٦
	المعيار ككل	٢,٧٨	٠,٩١

يتبين من الجدول (١٨) بأن:

١- إستخدام التكنولوجيا في تعليم المتميزين كان بمتوسط حسابي عالي بلغ (٣,٠٨)، ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٢- وحول إمتلاك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين كان المتوسط الحسابي (٣,٠٥) على معيار إدارة البرنامج ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٣- وحول توفير المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,٦١) على معيار إدارة البرنامج ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٤- الفقرة التي تنص على (يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي)، قد أحرزت أدنى متوسط حسابي (٢,٥٦)، ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٧٨) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال المقابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع الطلبة والمعلمين، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى فاعلية إدارة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ويبين الجدول (١٩) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمين على أسئلة المقابلة لمعيار ادارة البرنامج.

جدول١٩: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمين على أسئلة المقابلة لمعيار ادارة البرنامج

الرقم	الفقـــــرة	تكرارات استجابة الطلبة	النسبة المئوية للطلبة	تكرارات استجابة المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين
١.	خبرات مدير المدرسة تناسب الطلبة المتميزين.	٢٢	٥٥ %	١٢	٦٠ %
٢.	دمج البرنامج مع برنامج التعليم العام.	٢٦	٦٥ %	١٣	٦٥ %
٣.	السياسات والممارسات حول تعليم المتميزين.	٢٥	%٦٢	١١	٥٥ %
٤.	تناول المواضيع المتعددة للموهبة والتميز.	٢٤	٦٠ %	١٠	٥٠ %
٥.	التواصل مع أولياء الأمور.	٢٥	%٦٢	١٠	٥٠ %
٦.	الدعم التكنولوجي.	٢٤	٦٠ %	٨	٤٠ %
٧.	القضايا التي يتناولها البرنامج.	٢٢	٥٥ %	٩	٤٥ %
٨.	شراء الاحتياجات.	٢١	%٥٢	٩	٤٥ %

ففي معرض إجابة المعلمين على الأسئلة المتعلقة بإدارة البرنامج الدراسي فقد اشاروا أن إدارة البرنامج لا ترقى إلى مستوى إدارة المدارس المتميزة، "خبرات مدير المدرسة جيدة ولكنها بحاجة إلى تطوير إداري متخصص" معلم، وبالنسبة للممارسات والسياسات المتعلقة بتعليم المتميزين فقد أكدوا أنها قاسية في بعض الأحيان لأنها تظلم الطلبة من ذوي المواهب. أما فيما يتعلق بخدمات إدارة المدرسة فقد أكدوا أنه لا يتم تناول المواضيع المتعددة للموهبة والتميز باستثناء الجانب التحصيلي فقط، وان الدعم التكنولوجي متوفر ولكن في الغالب يركز على خدمات الانترنت " الدعم التكنولوجي متوفر في المدرسة من خلال تطبيق الأنشطة المحوسبة والانترنت" معلمة. ويرى المعلمون أن القضايا التي يتناولها البرنامج عامة لا تخدم المتميزين فهي تتناول المنهاج والأنشطة الإثرائية التي توضع من قبل المعلمين غير كافية، وأكد المعلمون أن عملية التواصل مع أولياء الأمور جيدة ولكن بحاجة إلى تواصل أفضل من حيث النوع والكم، وأجاب أحد المعلمين ممن تم مقابلتهم " ليس جميع أولياء الأمور متعاونين معنا". كما أشار المعلمون إلى أن شراء الاحتياجات من مواد، كتب، لوازم ....الخ، غير كافي سواء داخل المدرسة أو خارجها،" شراء الاحتياجات غير كاف وهناك بعض الأنشطة المكلفة يتم تجاهلها لأنها تحتاج إلى دعم مالي" معلمة.

وفي معرض إجابة الطلبة على أسئلة المقابلة الجماعية المتعلقة بإدارة البرنامج الدراسي فقد أكدوا أن خبرات مدير المدرسة تقليدية،" إدارة المدرسة ما بتختلف عن باقي المدارس إلي درسنا فيها من قبل" طالب، وأجابت طالبة أخرى "الطالبة اللي بتنزل عند المديرة عشان مشكلة، المديرة بتعطي المشكلة نوع من الرهبة حتى تخوف الطالبة، وهذا بيأثر عليها سلبي". وبالنسبة للممارسات والسياسات المتعلقة بتعليم المتميزين يرى الطلبة أنها عادية. " النجاحات اللي بيقدمها الطالب باسم المدرسة لا يقابلها أي شئ يخدم تميز الطالب" طالبة. أما فيما يتعلق بخدمات إدارة المدرسة فقد أكد الطلبة أنه لا يتم تناول المواضيع المتعددة للموهبة والتميز وإنما يتم التركيز على التحصيل الأكاديمي فقد أجابت إحدى الطالبات" كل طالب يتميز بنوع ذكاء مختلف، وهذا غير مستغل ولا يفيدني أنا كطالبة في هذه المدرسة". وفي نفس السياق أجاب أحد الطلاب "المرحلة كلها ممكن يكون فيها واحد متميز بالفن، والباقي متميز في التحصيل". أما عن الدعم التكنولوجي فقد أكد الطلبة انه متوفر ويركز على خدمات الانترنت في مختبر الحاسوب، ويرى الطلبة أن القضايا التي يتناولها البرنامج تركز على المنهاج وبعض الأنشطة التي تجبرهم الوزارة على عملها ولا تتناول مواهب الطلبة، كما أشار الطلبة أن عملية تواصل أولياء أمورهم مع المدرسة عادية ولا يحضر أولياء الأمور إلا إذا كانت هناك مشاكل." التواصل مع ولي أمري لا يتم إلا في حالة وجود مشكلة مع الإدارة أو المعلمين أو زملائي، وهذا بالنسبة لي

مشكلة، لان المفروض أن يكون هناك اجتماعات دورية بهدف الحديث عن قدراتنا ومشاكلنا إحنا" طالب.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي نص على:

- **ما فاعلية نظام إختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركها الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء الثالث من الإستبانة (معيار طرق اختيار وترشيح الطلبة في البرنامج) الذي إستجاب عليه الطلبة والمعلمين والإداريين في البرنامج .للتعرف إلى تقديرات الطلبة لفقرات فاعلية نظام اختيار الطلبة في البرنامج الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على فقرات معيار إختيار الطلبة، والمعيار ككل.

جدول ٢٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار اختيار الطلبة، وللمعيار ككل لاستجابات الطلبة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.	٣,٩٨	١,٢
١١	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ.	٣,٥٩	١,٣٢
١٤	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.	٣,٣٩	١,٢٧
١٨	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.	٢,٨٤	١,٢١
١٣	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.	٢,٨٣	١,٢٥
١٥	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.	٢,٧٢	١,٣٩
٢٢	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.	٢,٦٩	١,٢٩
٢١	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.	٢,٦٨	١,٤٢
١٧	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.	٢,٥٥	١,٢٤
١٦	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.	٢,٥١	١,٣١
٢٤	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتـصادية، والجـنس، وظـروف الإعاقـات، ....الخ.	٢,٤٤	١,٢١
٢٣	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.	٢,٣٨	١,٢٤
٢٠	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.	٢,٣١	١,١٨
١٩	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعـرف إلـى الطلبـة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.	٢,٢٦	١,٢٢
	المعيار ككل	٢,٧٩	٠,٧٣

يتبين من الجدول (٢٠):

١- حول إختيار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل كان المتوسط الحسابي (٣,٩٨)، ومستوى موافقة كبيرة .

٢- وعن إختيار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء I.Q كان المتوسط الحسابي (٣,٥٩) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة كبيرة.

٣- ومشاركة المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,٣١) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة قليلة.

٤- حول تُقديم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات كان المتوسط الحسابي (٢,٢٦)، ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٧٩) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بإختيار الطلبة. ويبين الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات المعلمين على فقرات معيار نظام اختيار الطلبة، والمعيار ككل.

جدول ٢١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار اختيار الطلبة، والمعيار ككل

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.	٣,٨٢	١,١٧
٢١	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.	٣,٥٦	١,٢٢
٢٨	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.	٣,٥٥	١,٣٠
١٨	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ.	٣,٤٢	١,٤١
٢٠	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.	٣,١١	١,٠٥
٢٥	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.	٣,١٠	١,٠٤
٢٢	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.	٣,٠٣	١,٢٥
٢٩	تقيس أدوات التقييم قـــدرات الطلبـــة باللغـــة التـــي يتكلمونها بطلاقة أكثر.	٣,٠٢	١,٢٥
٢٣	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.	٢,٩٠	١,١٠
٢٧	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعــرف إلى الطلبة المتميزين.	٢,٩٠	١,٢٩
٢٦	تُقدم المدرسة لأوليـــاء الأمـــور وأفـــراد المجتمـــع المعلومات للتعرف إلى الطلبـــة المتميـــزين بإقامـــة ورش عمل خاصة أو ندوات.	٢,٩٠	١,١٧
٢٤	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.	٢,٨٠	١,٠٩
٣٠	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.	٢,٦٧	١,٠٩
٣١	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات، ....الخ.	٢,٤٨	١,٠٤
	المعيار ككل	٣,٠٨	٠,٧٥

يتبين من الجدول (٢١):

١- اختيار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل كـان المتوسـط الحسابي (٣,٨٢).

٢- اختيار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها كان المتوسـط الحسابي (٣,٥٦) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة كبيرة.

٣- توظيف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له كان المتوسـط الحسابي (٢,٦٧) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٤- إستجابة التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات كـان المتوسـط الحسابي (٢,٤٨)، ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٣,٠٨) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانـات الخاصـة بفقـرات الاستلانة على المعيار الخاص باختيار الطلبة. ويبـين الجـدول (٢٢) المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الإداريين في البرنامج على فقرات معيـار اختيـار الطلبـة، والمعيار ككل.

جدول ٢٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين في البرنامج على فقرات معيار اختيار الطلبة، والمعيار ككل

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.	٤,٦٤	٠,٩٠
٨	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ.	٤,٦٢	٠,٧٣
١٩	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.	٤,٢٩	٠,٩١
١٨	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.	٤,٢٩	١,١١
١١	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.	٤,٢٦	١,٣٨
١٥	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.	٣,٠٥	٠,٨٢
١٤	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.	٢,٧٦	١,٠٥
١٠	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.	٢,٧٦	١,٠٥
١٦	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.	٢,٤٥	٠,٩٤
١٣	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.	٢,٤٣	١,٢٣
١٢	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.	٢,٤٠	١,٢١
٢٠	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.	٢,٣٣	٠,٩٠
١٧	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.	٢,١٧	٠,٨٢
٢١	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات....الخ.	١,٩٠	٠,٨٧
	المعيار ككل	٣,١٥	٠,٤٦

يتبين من الجدول (٢٢) بأن:

١- اختيار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل كـــان المتوســـط الحـــسابي (٤,٦٤).

٢- اختيار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ كان المتوسط الحـــسابي (٤,٦٢) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة كبيرة جدا.

٣- مشاركة المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين كـــان المتوســـط الحسابي (٢,١٧) على المعيار الخاص بنظام اختيار الطلبة ضمن مستوى موافقة قليلة.

٤- استجابة التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقـــات كـــان المتوســـط الحسابي (١,٩٠)، ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٣,١٥) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال المقـــابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع الطلبة والمعلمين والإداريين في البرنامج، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى فاعلية نظام اختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدا لله الثاني للتميز. ويبين الجدول (٢٣) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمـــون والإداريين على أسئلة المقابلة لمعيار الكشف واختيار الطلبة.

جدول٢٣: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمين والاداريين لأسئلة المقابلة لمعيار الكشف واختيار الطلبة

الرقم	الفقـــــــرة	تكرارات استجابة الطلبة	النسبة المئوية للطلبة	تكرارات استجابة المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	تكرارات استجابة الإداريين	النسبة المئوية للاداريين
.١	تعريف المتميز	٢٩	٧٢ %	١٥	٧٥ %	١٤	%٧٧
.٢	خصائص المتميز	٢٧	٦٧ %	١٤	٧٠ %	١٥	%٨٣
.٣	عمليات المسح الأولية للطلبة	٢٠	٥٠ %	١٤	٧٠ %	١٤	%٧٧
.٤	المعلومات حول التعرف إلى الطالب المتميز.	٢٨	٧٠ %	١٤	٧٠ %	١٣	%٧٢
.٥	المشاركون في عملية اختيار الطالب المتميز.	٢١	٥٢ %	١٢	٦٠ %	١٥	%٨٣
.٦	اجراءات اختيار الطالب المتميز.	٢٢	٥٥ %	١٢	٦٠ %	١١	%٦١
.٧	لغة التقييم.	٢١	٥٠ %	١٠	٥٠ %	٩	%٥٠
.٨	أدوات التقييم المستخدمة	١٩	٤٧,٥ %	١٣	٦٥ %	١١	%٦١
.٩	مواضيع تقييم الموهبة	١٨	٤٥ %	١١	٥٥ %	٨	%٤٤
.١٠	خطط التقييم	١٩	٤٧,٥ %	١١	٥٥ %	٩	%٥٠
.١١	ملخص التقييم	١٦	٤٠ %	١١	٥٥ %	٨	%٤٤

ففي معرض إجابة المعلمين عن فاعلية نظام اختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمـــدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بدا تعريف المتميز غائبًا عن المعلمين ، فقد أشاروا أن المتميـــز هـــو الطالب ذوي التحصيل الدراسي العالي، " لا يتم تعريف المتميز كما هو متعارف عليه عالميا ولكن التميز في مدرستنا هو التحصيل الدراسي العالي" معلم، . وبالنسبة للخصائص المتعلقـــة بالطلبـــة المتميزين فقد أكد المعلمون أن هذه الخصائص يتم التعرف عليها من خلال التعامل مـــع الطلبـــة المتميزين ومن خلال عملية التدريس، ولا يوجد دورات للتعريف بالطالب المتميـــز " خـــصائص الطلبة المتميزون غير واضحة بشكل كاف عند بعض الزملاء ويتم تجاهلهـــا أو التعامـــل معهـــا كمشاكل للطلبة المتميزين وليست كخصائص" معلمة . وفيما يتعلق بعملية اختيار المتميز فقد أكـــد

المعلمون أنها تركز على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي، ولا يتم تقييم الموهبة والتميز حسب تنوعها، "من الضروري توضيح مراحل الكشف والأدوات والاختبارات المستخدمة والهدف من استخدام تلك الأدوات هو عملية اختيار الطالب المتميز" معلمة. أما عمليات المسح الأولية للطلبة فيرى المعلمون أنها غير مرضية فهي تعتمد على امتحانات تقليدية والتحصيل السابق للطالب، والذين يشاركون في اختيار الطالب المتميز فريق من الوزارة وإدارة المدرسة، ودور مدرسة الطالب السابقة في ترشيحه يعتمد فقط على تحصيله الدراسي فيها.

أما الإداريون في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن فاعلية نظام اختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد اكدوا أن المتميز هو الطالب المتفوق أكاديميا في كافة المجالات فقط، وهذا التعريف هو المطبق في مدارس التميز " المتميز هو المتفوق في المواد الدراسية ولا يؤخذ بعين الاعتبار تنوع التميز"مشرف، وبالنسبة للخصائص المتعلقة بالطلبة المتميزين فقد أكدوا على أن هذه الخصائص غير واضحة في أذهان المعلمين" خصائص الطلبة المتميزون غير محددة واضحة في أذهان الكثير من إلي بتعاملوا مع الطلبة لان التفوق هو تفوق علمي فقط" مشرف . كما أشار الإداريون في البرنامج على أن عملية اختيار المتميز تقوم على اختبارات الذكاء (I.Q) والتحصيل الدراسي، ولا يوجد معايير أخرى يستند إليها في عملية الاختيار، وان عمليات المسح الأولية للطلبة تعتمد على التحصيل السابق للطالب، فأكثر طرق الكشف عن الموهوبين تطبيقًا في المرحلة الابتدائية هي اختبارات التحصيل، وتقديرات المدرسين المشاركين في الأنشطة اللاصفية على التوالي، وأن طرق الكشف الأخرى لا تطبق في هذه المدارس. "مدارسنا العادية ما بتطبيق اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة على الطلبة ذوي المستويات التحصيلية العالية لتحديد المتميزين بالفعل" مشرفة، والذين يشاركون في اختيار وترشيح الطالب المتميز المعلمون وإدارة المدرسة والوزارة ، أما المواضيع التي يعتمد عليها في تقييم الموهبة والتميز فقد أكدوا على أنها تعتمد على التحصيل في المنهاج من خلال الاختبارات المدرسية.

أما بالنسبة للطلبة في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن فاعلية نظام اختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد أكدوا أن المتميز هو الطالب الذي يحصل على علامات عالية ولا يوجد تعريف لأنواع وجوانب التميز الأخرى، "المتميز في مدرستنا الطالب إلي بيحصل على معدل عالي" طالب، وعن الخصائص المتعلقة بالطلبة المتميزين فقد أكدوا على أن هذه الخصائص لا تقدر من قبل الإدارة والمعلمين وإنما يتم التركيز

على التحصيل الأكاديمي فقط. " برأيي أن ضغوط المدرسة ضغوط أكاديمية بحتة والهدف منها التحصيل الدراسي ولا يوجد أهداف أخرى" طالبة. وفي معرض إجابتهم عن عملية إختيار المتميز أكدوا أنها تقوم على اختبارات الذكاء (I.Q) والتحصيل الدراسي،" اختارونا على أساس اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي". طالب، أما عمليات المسح الأولية للطلبة تعتمد على التحصيل السابق للطالب في الصفوف الرابع والخامس والسادس، وأشاروا إلى أن الذين يشاركون في اختيار الطالب المتميز الوزارة ومديرية التربية والتعليم والإدارة، أما المواضيع التي يعتمد عليها في تقييم الموهبة والتميز فقد أكدوا أنها تركز على التحصيل في المنهاج ، فقد ذكرت إحدى الطالبات "إن نظام المدرسة الحالي لازم ما يدخله طالب ما عنده مستوى تحصيلي عالي"، وعن عملية التقييم فقد أكدوا أنها تركز على الأسئلة الموضوعية "أنا بتمنى على الوزارة يحطوا أسئلة لما يجاوبها الطالب يبين الإبداع عنده، كل الأسئلة ضع دائرة، ما في أسئلة بتجاوب عليها كتابة".

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي نص على:

- **ما فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كما يدركه الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات من خلال الجزء الرابع من الإستبانة (معيار المنهاج والتدريس) الذي استجاب عليه الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج .

للتعرف إلى تقديرات الطلبة لفقرات فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بالمنهاج والتدريس. ويبين الجدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات معيار المنهاج والتدريس، والمعيار ككل.

جدول ٢٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار المنهاج والتدريس، وللمعيار ككل لاستجابات الطلبة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٩	ينوع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة المتميزين.	٢,٨٨	١,٢٦
٣٢	يُعلم المعلم مهارات التفكير.	٢,٨٣	١,٢٥
٣٣	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.	٢,٧٩	١,٢٨
٣١	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.	٢,٧٢	١,٢٢
٣٠	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.	٢,٦٩	١,٢٤
٢٥	يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.	٢,٥٨	١,١٣
٢٨	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.	٢,٤٨	١,١٨
٢٦	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.	٢,٤٥	١,٥١
٢٧	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.	٢,٤٥	١,١٤
	المقياس ككل	٢,٦٥	٠,٨٦

يتبين من الجدول (٢٤):

١- حول تنويع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,٨٨).

٢- يُعلم المعلم مهارات التفكير كان المتوسط الحسابي (٢,٨٣) على معيار المنهاج والتدريس ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٣- تُعديل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم، وتختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين كان المتوسط الحسابي (٢,٤٥) ضمن مستوى موافقة قليلة.

٤- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٦٥) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الاستبانة على المعيار الخاص بالمنهاج والتدريس. ويبين الجدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار المنهاج والتدريس، والمعيار ككل.

جدول ٢٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار المنهاج والتدريس، وللمعيار ككل لاستجابات المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٩	يُعلم المعلم مهارات التفكير.	٣,٢٦	١,١٤
٣٨	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.	٣,٢١	١,٠٠
٣٦	ينوع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة المتميزين.	٣,١٩	١,٠٧
٤٠	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.	٣,١٧	١,١٦
٣٧	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.	٣,١٣	١,٢٠
٣٥	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.	٢,٩٥	١,١١
٣٤	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.	٢,٧٢	١,٠٩
٣٢	يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.	٢,٦٣	١,١٢
٣٣	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.	٢,٥٧	١,٢٥
	المعيار ككل	٢,٩٨	٠,٨٨

يتبين من الجدول (٢٥):

١- يُعلم المعلم مهارات التفكير كان المتوسط الحسابي (٣,٢٦).

٢- يعلم المعلم في مجموعات متجانسة كان المتوسط الحسابي(٣,٢١) على معيار المنهاج والتدريس ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٣- يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين كان المتوسط الحسابي(٢,٦٣) على معيار المنهاج والتدريس ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٤- تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين كان المتوسط الحسابي (٢,٥٧)، ضمن مستوى موافقة قليلة.

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٩٨) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بالمنهاج والتدريس. ويبين الجدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الإداريين في البرنامج على فقرات معيار فاعلية المنهاج والتدريس، والمعيار ككل.

جدول ٢٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار فاعلية المنهاج والتدريس، وللمعيار ككل لاستجابات الإداريين في البرنامج مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.	٣,٥٥	١,٠٤
٢٥	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.	٣,٠٧	٠,٩٤
٢٦	ينوع المعلمون في الخبرات التعليميـة المقدمـة للطلبـة المتميزين.	٣,٠٥	٠,٩٠
٢٧	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.	٢,٩٣	١,٠٤
٢٩	يُعلم المعلم مهارات التفكير.	٢,٨٨	٠,٩٤
٣٠	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.	٢,٦٧	١,٠٠
٢٤	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتمامـاتهم وحاجـاتهم واسـتعداداتهم وأنماط تعلمهم.	٢,٣١	١,٠٢
٢٢	يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.	٢,١٩	٠,٨٦
٢٣	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.	٢,١٧	١,١٠
	المعيار ككل	٢,٧٥	٠,٧٧

يتبين من الجدول (٢٦):

١- يعلم المعلم في مجموعات متجانسة كان المتوسط الحسابي (٣,٥٥)، ضمن مستوى موافقة كبيرة.

٢- تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين كان المتوسط الحسابي بلـــغ (٣,٠٧) ضمن مستوى موافقة متوسطة على معيار المنهاج والتدريس.
٣- يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,١٩).
٤- تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العـــاديين كـــان المتوســـط الحسابي بلغ (٢,١٧) على معيار المنهاج والتدريس ضمن مستوى موافقة قليلة
٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٧٥) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

ولاستكمال الإجابة عن هذا السؤال فقد جمعت البيانات المختلفة مـــن خـــلال المقـــابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع المعلمين والطلبة والإداريين في البرنامج، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، ويبين الجدول (٢٧) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمـــون والإداريين لإجابات أسئلة المقابلة لمعيار المنهاج والتدريس.

جدول ٢٧: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمين والإداريين لاجابات أسئلة المقابلة لمعيار المنهاج والتدريس

الرقم	الفقـــــــرة	تكرارات استجابة الطلبة	النسبة المئوية للطلبة	تكرارات استجابة المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	تكرارات استجابة الإداريين	النسبة المئوية للاداريين
١.	أهـــداف المنهـــاج واضحة	٢١	٥٠ %	١٣	٦٥ %	١٣	%٧٢
٢.	محتوى المنهاج	٢٠	٥٠ %	١٢	٦٠ %	١٤	%٧٧
٣.	طـــرق وأســـاليب التدريس	٢١	٥٠ %	١١	٥٥ %	١٣	%٧٢
٤.	تنوع خبرات التعلم	٢٢	٥٥ %	١٣	٦٥ %	١١	%٦١
٥.	المتابعـــــة وأدوات التقويم	٢٠	٥٠ %	١١	٥٥ %	١١	%٦١
٦.	المهارات المكتسبة	١٨	٤٥ %	١١	٥٥ %	٩	%٥٠
٧.	مصادر التعلم	١٩	٤٧,٥ %	١٠	٥٠ %	٨	%٤٤
٨.	توفر فرص للتحدي	٢٠	٥٠ %	٩	٤٥ %	٧	%٣٩
٩.	الفـــرص التعليميـــة والتسريع الأكاديمي	٢١	٥٢ %	٩	٤٥ %	٨	%٤٤

ففي معرض إجابة الطلبة عن فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمـــدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد أكد الطلبة أن أهداف المناهج هي نفسها تقريبـــا أهـــداف منـــاهج المدارس العادية، باستثناء المنهاج الإثرائي. وأن محتوى المناهج التي تدرس في مدارس التميـــز ملائمة ضمن المراحل الأولية ولكن مع التقدم في الصفوف فهي غير ملائمـــة وتـــشابه محتـــوى المناهج في المدارس العادية." إحنا بدنا مواد تكون اثرائية بمعنى الكلمة وليست إعـــادة للمنهـــاج" طالبة. كما أكد الطلبة أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة في مدارس التميز متنوعة وتعتمـــد على قدرات المعلم وشخصيته، وان طرق التقويم تعتمد الورقة والقلم في كثير من الأحيان، فقـــد ذكرت إحدى الطالبات" كان في المدرسة جدول تقييم، ٦٠% مستوى التحصيل، ٥% الطالب يقـــيم نفسه ١٠% أبحاث....الخ، حاليا كله على التحصيل". وفي نفس السياق أجاب أحد الطلاب" التقويم معناه العلامات في مدرستنا، وبعتمد على الاختبارات في المواد اللي درسناها". أما خبرات التعلم المقدمة لهم فقد أكدوا أنها غير متوافرة عند جميع المعلمين وخاصة المعلمين الجدد أو الذين يـــتم استدعائهم بدل نقص معلمين التعليم الإضافي. ويرى الطلبة أن مصادر التعلم تعتمد على المنهاج والانترنت والمكتبة. أما عن التسريع الأكاديمي في مدارس الملك عبدالله للتميز فقد أكـــدوا أنهـــا متاحة إلا أن إقبالهم عليها قليل جدا فالمنهاج عبارة عن كتاب ودوسيات وأوراق عمل وهذا يسبب لهم الكثير من الإرهاق ولا يستطيعوا استغلال فرص التسريع الأكاديمي في المدرسة، ولهـــم رأي في ذلك فقد ذكر أحد الطلاب " فرص التسريع موجودة بس ما في طالب برضـــى ، لأنـــه فـــي أساسيات في المواد راح تروح عليه".

أما عن إجابات المعلمين عن فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أكد المعلمون أن الأهداف المكتوبة واضحة لمختلف القدرات ، ولكن لا يتم تحقيقها، " لا بد أن تتوفر خطة تكشف عن اهتمامات الطلبة وسبل تطويرها وأن يتم الربط بـــين المنهاج واهتمامات الطلبة " معلم. كما اشاروا إلى أن محتوى المناهج التي تدرس فـــي مـــدارس الملك عبدالله الثاني التميز واضحة وتقليدية كما في المدارس العادية ويستطيع الطلبة التعامل معها وفهمها بسهولة، " طبيعة المناهج عادية جدا مثل بقية المناهج إلي بيدرسها الطلبة فـــي المـــدارس العادية ، ولكن باعتقادي الاختلاف في طبيعة التدريس " معلمة، كما أوضح المعلمون أن طـــرق وأساليب التدريس والتقويم المستخدمة في مدارس التميز متنوعة وحسب ما هو معمول بهـــا فـــي وزارة التربية والتعليم، فقد أجاب أحد المعلمين" تتطلب هذه المناهج استخدام استراتيجيات تدريس تتناسب مع طبيعة الموضوعات والخصائص المعرفية لهؤلاء الطلبة "، وعـــن عمليـــات التقـــويم

أجابت احدى المعلمات. "يجب أن يتم تقييم الطلبة المتميزين بطرق خاصة، وأن يقوم فريق مختص بوضع استراتيجيات وأدوات التقييم المناسب لهم". أما خبرات التعلم فقد أكدوا أنها غير متوافرة عند جميع المعلمين ولكنها بشكل عام مرضية، ويرى المعلمون أن أدوات التقويم متنوعة وتناسب الطلبة المتميزين وهناك عمليات متابعة لهم " أدوات التقويم التي نستخدمها مع طلبتنا متنوعة ونحن نتابعهم أول بأول " معلم. أما الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي في المدارس فقد أكدوا أنها غير متابعة بالشكل المطلوب، فهناك فرص ولكنها قليلة جدا.

أما الإداريون في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أكدوا أن الأهداف متنوعة ولكن لا يتم تحقيقها بشكل عام، " الأهداف الموضوعة واضحة ولكنها لا ترقى إلى مستوى التميز، إحنا بحاجة إلى أهداف أكثر عمق وتتناول جميع أنواع الموهبة والتميز" مدير. أما محتوى المناهج التي تدرس في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أشار الإداريون على أنه محتوى عادي لا يخدم الطلبة المتميزين، ولا يلبي اهتماماتهم وليس في طموح الطالب المتميز. "لا توجد معايير واضحة لمناهج معينة تتحدى قدرات هؤلاء الطلبة، " مشرف، ويرى الإداريون أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة في مدارس التميز لا تختلف عن الطرق والأساليب المستخدمة في المدارس العادية، " ما في اختلاف بين طرق وأساليب التدريس المستخدمة في مدارس التميز والمدارس العادية" مشرف. اما عن خبرات التعلم فقد اشاروا إلى أنها بسيطة في معظمها وتكاد لا تكون خبرات في تعليم المتميزين، ويؤكد الإداريون أن أدوات التقويم متنوعة ولكن غير مفعلة في كثير من الأحيان، وعن الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي في المدارس أشار الإداريون أنها قليلة ونادرة ولا يقبل عليها الطلبة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي نص على:

- **ما جودة الأداء التدريسي للمعلمين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟**

للتعرف إلى جودة الأداء التدريسي للمعلمين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، تم الحصول على البيانات التي جمعت من تقديرات الملاحظين على صحيفة الملاحظة للمعلمين والمعلمات الذين تم ملاحظتهم، علماً بأن صحيفة الملاحظة تناولت ستة أبعاد هي: التخطيط للتدريس، الفروق الفردية، تنفيذ الدرس، معرفة الخصائص المميزة للموهوبين، الإدارة والتواصل، التقويم. ويبين الجدول (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والأهمية النسبية لتقديرات الملاحظين لكل فقرة من فقرات صحيفة الملاحظة، وجميع الأبعاد بما فيها المقياس الكلي.

جدول ٢٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات الملاحظين لفقرات صحيفة الملاحظة وجميع الأبعاد بما فيها المقياس الكلي

البعد	رقم الفقرة	نص الفقـــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى التقدير
التخطيط للتدريس	١	يظهر تخطيطا دقيقا.	٢,٤٢	٠,٥٩	٨٠%	فاعل
	٢	ينوع بين الأهداف التعليمية.	٢,٥٠	٠,٥١	٨٣%	فاعل
	٣	يصمم نشاطات تعليمية ذات علاقة بالأهداف الخاصة للحصة الصفية.	٢,٣٢	٠,٦٤	٧٧%	فاعل
	٤	يحدد الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس بشكل واضح.	٢,٢٣	٠,٦١	٧٤%	فاعل إلى حد ما
	٥	يختار المواد التعليمية والمصادر المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.	٢,٣٢	٠,٩١	٧٧%	فاعل
		البعد	٢,٣٥	٠,٥٦	٧٨%	فاعل
الفروق الفردية	١	يزود فرصا للتعلم المستقل لتشجيع العمق في فهم المحتوى.	٢,١٤	٠,٨٣	٧١%	فاعل إلى حد ما
	٢	يشجع التفسيرات المتعددة للمواقف التعليمية.	٢,٤١	٠,٥٠	٨٠%	فاعل
	٣	يسمح للطلبة باستكشاف الأفكار الرئيسة بشكل فردي.	٢,٣٢	٠,٧١	٧٧%	فاعل
	٤	تختلف المهام التعليمية التي يتلقاها الطلبة.	١,٧٣	١,٠٧	٥٧%	فاعل إلى حد ما
	٥	يكيف الدروس حسب الحاجات الفردية للطلبة.	١,٨٢	١,٣١	٦٠%	فاعل إلى حد ما
		البعد	٢,٠٨	٠,٧٠	٦٩%	فاعل إلى حد ما
تنفيذ الدرس	١	ينـــوع مـــن اســـتراتيجيات التعلـــيم (محاضرة، وسائل إعلامية، عـــروض، أنشطة تعاونية، مناقشة،...الخ).	٢,٦٤	٠,٥٨	٨٨%	فاعل
	٢	يستغل وقت الحصة بكفاءة.	٢,٥	٠,٥٩	٨٣%	فاعل
	٣	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة.	٢,٥	٠,٥٩	٨٣%	فاعل
	٤	يشجع الطلبة على ربط المعلومات اللاحقة بالسابقة.	٢,٣٢	٠,٨٩	٧٧%	فاعل
	٥	يتيح فرصا للطلبة للوصول إلى التعميمات.	٢,٤١	٠,٦٦	٨٠%	فاعل
	٦	يشجع العديد من الأفكار المتنوعة حول القضايا والأفكار المطروحة.	٢,٤٥	٠,٦٧	٨١%	فاعل
	٧	يشارك الطلبة بشكل فاعل في المناقشات.	٢,٥٥	٠,٥١	٨٥%	فاعل
	٨	يوظف مهارات التفكير العليا في المناقشات الصفية.	٢,٣٦	٠,٦٥	٧٨%	فاعل
	٩	يعطي تغذية راجعة ذات معنى.	٢,٤١	٠,٦٦	٨٠%	فاعل
		البعد	٢,٤٥	٠,٥٦	٨١%	فاعل

البعد	رقم الفقرة	نص الفقـــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى التقدير
معرفة الخصائص المميزة للموهوبين	١	يشجع الطلبة على البحث ضمن اهتماماتهم وقدراتهم.	٢,٥	٠,٥٩	%٨٣	فاعل
	٢	يشجع الطلبة على الإنتاج الإبداعي.	٢,٢٣	٠,٨١	%٧٤	فاعل إلى حد ما
	٣	يوفر بيئة تعليمية يقدر فيها الطلبة مواهبهم الذاتية.	٢,٢٧	٠,٨٨	%٧٥	فاعل
	٤	ينشئ بيئة تعلم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي.	٢,٠٩	٠,٨١	%٦٩	فاعل إلى حد ما
		البعد	٢,٢٧	٠,٦٨	%٧٥	فاعل
الإدارة والتواصل	١	يستخدم نظام إدارة صفية فعال.	٢,٣٦	٠,٩٠	%٧٨	فاعل
	٢	يبني علاقات ايجابية مع الطلبة.	٢,٣٢	٠,٦٤	%٧٧	فاعل
	٣	يصغي للطلبة بعناية.	٢,٤١	٠,٧٣	%٨٠	فاعل
	٤	يستخدم التعزيز الايجابي.	٢,٥٥	٠,٥١	%٨٥	فاعل
	٥	يستخدم لغة تلائم مستوى الطلبة.	٢,٤٥	٠,٧٣	%٨١	فاعل
		البعد	٢,٤١	٠,٦٢	%٨٠	فاعل
التقويم	١	يشجع الطلبة على الانخراط في تقويم تعلمهم.	٢,٣٢	٠,٧٨	%٧٧	فاعل
	٢	يطرح أسئلة تهدف إلى التوصل إلى الاستنتاجات.	٢,١٤	٠,٨٣	%٧١	فاعل إلى حد ما
	٣	يطلب من الطلبة أن يجمعوا أدلة من مصادر متعددة عبر تقنيات مبنية على البحث.	٢,١٤	٠,٩٤	%٧١	فاعل إلى حد ما
	٤	يشجع الطلبة على تقويم مواقف تعليمية مختلفة.	٢,٣٢	٠,٨٣	%٧٧	فاعل
	٥	يطرح أسئلة من مستويات مختلفة اعتمادا على قدرة الطلبة.	٢,٤١	٠,٥٠	%٨٠	فاعل
	٦	يستخدم نظاما موضوعيا ودقيقا لتقويم الطلاب.	٢,٣٦	٠,٦٥	%٧٨	فاعل
		البعد	٢,٢٨	٠,٦٥	%٧٦	فاعل
		المقياس الكلي	٢,٣٢	٠,٥٥	%٧٧	فاعل

ُيظهر الجدول (٢٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على جميع أبعاد فقرات المقياس بما فيها المقياس الكلي كالتالي:

١- احتل بعد تنفيذ الدرس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٥)، وأهمية نسبية (٨١%)، ضمن مستوى تقدير فاعل.

٢- احتل بعد الإدارة والتواصل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤١) وأهمية نسبية (٨٠%) ضمن مستوى تقدير فاعل.

٣- احتل بعد التخطيط للتدريس المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥) وأهمية نسبية (٧٨%) ضمن مستوى تقدير فاعل.

٤- احتل بعد التقويم المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨) وأهمية نسبية (٧٦%) ضمن مستوى تقدير فاعل.

٥- احتل بعد معرفة الخصائص المميزة للموهوبين المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٧) وأهمية نسبية (٧٥%) ضمن مستوى تقدير فاعل.

٦- احتل بعد الفروق الفردية المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٨) وأهمية نسبية (٦٩%) ضمن مستوى تقدير فاعل إلى حد ما.

٧- فيما يتعلق بالمقياس الكلي فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٢) بأهمية نسبية بلغت (٧٧%) ضمن مستوى تقدير فاعل. وهذه النتيجة تدل على أن المعلمين والمعلمات لديهم قدرة عالية في تنفيذ الدرس وإدارة الحصة الصفية.

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس، والذي نص على :

- **ما مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركها الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء الخامس من الاستبانة (معيار التوجيه والإرشاد) الذي استجاب عليه الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج.

للتعرف إلى تقديرات الطلبة لمستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الاستبانة على المعيار الخاص بالتوجيه والإرشاد. ويبين الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات معيار التوجيه والإرشاد، والمعيار ككل.

جدول٢٩ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التوجيه والإرشاد، وللمعيار ككل لاستجابات الطلبة مرتبة ترتيبا تنازليا.

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤	يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار.	٢,٦٣	١,٢٦
٣٥	يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكـل المتميـزين يتناسب مع احتياجاتهم.	٢,٤٣	١,٢٨
٣٦	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.	٢,٣٦	١,١٤
٣٧	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين فـي المدرسة في مجال الإرشاد.	٢,٢٣	١,٢١
٣٨	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتـدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.	٢,٢٠	١,٢٣
	المعيار ككل	٢,٣٧	٠,٩٥

يتبين من الجدول (٢٩):

١- يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار كان المتوسط الحسابي (٢,٦٣)، علـى معيار التوجيه والإرشاد ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٢- تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة فـي مجـال الإرشـاد كـان المتوسط الحسابي (٢,٢٣) على معيار التوجيه والإرشاد ضمن مستوى موافقة قليلة.

٣- (يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيـه وإرشـاد ذات علاقة بتحصيلهم كان المتوسط الحسابي (٢,٢٠).

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٣٧) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانـات الخاصـة بفقـرات الاستبانة على المعيار الخاص بالتوجيه والإرشاد. ويبين الجـدول (٣٠) المتوسـطات الحـسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار التوجيه والإرشاد، والمعيار ككل.

جدول ٣٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التوجيه والإرشاد، وللمعيار ككل لاستجابات المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤١	يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار.	٣,١٤	١,١٨
٤٢	يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميـزة والاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات......الخ.	٢,٩٣	١,١٧
٤٥	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين فـي المدرسة في مجال الإرشاد.	٢,٨١	١,٢٢
٤٤	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.	٢,٧٠	١,١٧
٤٣	يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكـل المتميـزين يتناسب مع احتياجاتهم.	٢,٦٨	١,١١
٤٦	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتـدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.	٢,٦٧	١,٢٢
	المعيار ككل	٢,٨٢	١,٠٤

يتبين من الجدول (٣٠):

١- يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار كان المتوسط الحسابي (٣,١٤).

٢- يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميزة والاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات كان المتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣) على معيار التوجيه والإرشاد ضمن مستوى موافقة متوسطة، ونسبة مئوية (٥٨,٦%).

٣- يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكل المتميزين يتناسب مع احتياجاتهم كان المتوسط الحسابي (٢,٦٨) على معيار التوجيه والإرشاد ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٤- يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم كان المتوسط الحسابي (٢,٦٧) .

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٨٢) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الاستبانة على المعيار الخاص بالتوجيه والإرشاد. ويبين الجدول (٣١) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات الإداريون في البرنامج على فقرات معيار التوجيه والإرشـــاد، والمعيار ككل.

جدول ٣١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التوجيه والإرشاد، وللمعيار ككل لاستجابات الاداريين في البرنامج مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣١	يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار.	٢,٤٣	١,٥١
٣٦	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.	٢,٣٣	١,٣٧
٣٤	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.	٢,١٩	١,١٥
٣٣	يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكل المتميـــزين يتناسب مع احتياجاتهم.	٢,٠٥	١,١٨
٣٥	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال الإرشاد.	٢,٠٠	١,١٨
٣٢	يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميـــزة والاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات.....الخ.	١,٩٥	١,١٢
	المعيار ككل	٢,١٥	١,١٠

يتبين من الجدول (٣١):

١- يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار كان المتوسط الحسابي (٢,٤٣) .

٢- يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم كان المتوسط الحسابي (٢,٣٣) على معيار التوجيه والإرشاد ضـــمن مـــستوى موافقة قليلة.

٣- تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة فـــي مجـــال الإرشـــاد كـــان المتوسط الحسابي (٢,٠٠) على معيار التوجيه والإرشاد ضمن مستوى موافقة قليلة .

٤- يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميزة والاحتياجات العاطفيـــة الاجتماعيـــة للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات كان المتوسط الحسابي (١،٩٥).

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,١٥) ضمن مستوى موافقة قليلة.

جدول ٣٢: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة والمعلمين والاداريين على أسئلة المقابلة لمعيار التوجيه والإرشاد

الرقم	الفقـــــــرة	تكرارات استجابة الطلبة	النسبة المئوية للطلبة	تكرارات استجابة المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	تكرارات استجابة الإداريين	النسبة المئوية للإداريين
١.	أهداف البرنامج وأهميتـــه، ومواضيعه، وتوقيته.	٢٢	٥٥ %	١٢	٦٠ %	١١	٦١%
٢.	طبيعة الخدمات التوجيهيـــة والإرشاديّة المقدمة.	٢٢	٥٥ %	١١	٥٥ %	٩	٥٠%
٣.	التعامـــل مـــع المتميـــزين المعرضين للمخاطر.	١٨	٤٥ %	١٠	٥٠ %	٨	٤٤%
٤.	اللقاءات الإرشادية.	١٤	٣٧,٥ %	١١	٥٥ %	١٢	٦٦,٦%

كما جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال المقـــابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع الطلبة والمعلمين والاداريين في البرنامج، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة في البرنامج الدراسي لمـــدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ويبين الجدول (٣٢) التكرارات والنسب المئويـــة لاجابـــات الطلبـــة والمعلمين والإداريين على أسئلة المقابلة لمعيار التوجيه والارشاد.

ففي معرض إجابة الطلبة عن مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراســـي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أكدوا أن أهداف ومواضيع خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين غير واضحة لهم بشكل كاف ولا تخدمهم كطلبة متميزين، وعـــن لقاءاتهم مع المرشد فقد أشاروا إلى أنها محدودة وتكون في حال وجود مشاكل سلوكية بين الطلبة، أو في حال وجود مشكلة بين المعلم والطالب، أو إذا هناك صف يشكوا منه المعلمين. " " المرشد أحيانا لا يفهم الأسباب التي تؤدي إلى اختلافي مع زملائي، وهذا يدفعه إلى طلب ولـــي أمـــري، وهذا بأثر على نفسيتي" طالب.

وفي مقابلة المعلمين وسؤالهم عن مستوى هذه الخدمات فقد أشاروا أن أهداف ومواضيع خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين واضحة ومترابطة، وتسير حسب خطة زمنية محددة، وأن خبرات المرشدين جيدة إلا أنها غير متخصصة بالتميز، ولقاءاتهم مع الطلبة المتميزين قليلة، أما الخدمات الإرشادية المقدمة تكاد تنحصر في حل

المشاكل العادية للطلبة المتميزين. " برامج التوعية من أهم الإجراءات التي يجب القيام بها عند إنشاء أي برنامج للطلبة المتميزين". معلم.

أما الاداريون في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أكدوا أن أهداف ومواضيع خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين واضحة ولكن لا تخدم الطالب المتميز بدقة، وان خبرات المرشدين جيدة ولكنها لا تتوجه نحو التميز والموهبة، ولقاءاتهم مع الطلبة المتميزين قليلة، والخدمات الإرشادية التي يقدموها تكون فقط في حال وجود مشاكل اجتماعية أو مشاكل بين الطلبة المتميزين. " الخدمات الإرشادية تراعي وتهتم ببعض احتياجات الطالب المتميز وليس في جميع جوانب شخصيته المختلفة والمتعددة" مدير.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع، والذي نص على:

- **ما مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه المعلمون والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات المختلفة التي إستخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء السادس من الإستبانة (معيار التطوير المهني للقائمين على البرامج) الذي استجاب عليه المعلمون والإداريون في البرنامج.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الاستبانة على المعيار الخاص بالتطوير المهني. ويبين الجدول (٣٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار التطوير المهني، والمعيار ككل.

جدول٣٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التطوير المهني، وللمعيار ككل لاستجابات المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٧	كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج.	٣,٠٨	١,٣١
٤٨	تتعدد معايير اختيار المعلمين والمعلمات والمـــديرين والمشرفين في البرنامج.	٢,٨٢	١,٢٧
٤٩	تزود المديرية خبرات تطوير مهني للمعلمين (مـــواد للقراءة، الندوات، المؤتمرات، الالتحاق بالجامعـــات، .....الخ) خاصة بتعليم المتميزين.	٢,٤٨	١,٢٣
٥١	جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصـــصون في تعليم المتميزين ومدربون تدريبا عاليا .	٢,٣٤	١,٢٠
٥٢	تمول أنشطة تطـــوير المـــوظفين الخاصـــة بتعلـــيم المتميزين بالكامل من قبل المديرية.	٢,٣٢	١,٢٢
٥٠	تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حـــضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين.	٢,٣١	١,٢٤
٥٣	يخضع فريق العمل في المدرسة لـــدورات تدريبيـــة للتعامل مع المتميزين.	٢,٣١	١,١٦
	المعيار ككل	٢,٥٢	٠,٩٦

يتبين من الجدول (٣٣):

١- كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج كان المتوسط الحسابي (٣,٠٨).

٢- تتعدد معايير اختيار المعلمين والمعلمات والمديرين والمشرفين في البرنامج كان المتوســـط الحسابي (٢,٨٢) على معيار التطوير المهني ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٣- يخضع فريق العمل في المدرسة لدورات تدريبية للتعامل مع المتميـــزين، ومـــدى تقـــديم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين كان المتوسط الحسابي (٢,٣١) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار التوجيه والإرشاد.

٤- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٥٢) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانـــات الخاصـــة بفقـــرات الاستبانة على المعيار الخاص بالتطوير المهني. ويبـــين الجـــدول (٣٤) المتوســـطات الحـــسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين في البرنامج على فقرات معيار التطـــوير المهنـــي، والمعيار ككل.

جدول ٣٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التطوير المهني، وللمعيار ككل لاستجابات الاداريين في البرنامج مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٧	كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج.	٣,١٤	١,٤٤
٣٨	تتعدد معايير اختيار المعلمـــين والمعلمـــات والمـــديرين والمشرفين في البرنامج.	٢,٢١	١,٢٠
٣٩	تـــزود المديريـــة خبـــرات تطـــوير مهنـــي للمعلمـــين (مـــواد للقـــراءة، النـــدوات، المـــؤتمرات، الالتحـــاق بالجامعات، .....الخ) خاصة بتعليم المتميزين.	١,٨٨	١,٠٦
٤٢	تمول أنشطة تطوير الموظفين الخاصة بتعليم المتميزين بالكامل من قبل المديرية.	١,٧٦	١,٠٥
٤٣	يخضع فريق العمل في المدرسة لدورات تدريبية للتعامل مع المتميزين.	١,٧٤	٠,٩٨
٤٠	تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين.	١,٦٤	٠,٨٢
٤١	جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصصون في تعليم المتميزين ومدربون تدريبا عاليا .	١,٥٧	٠,٨٣
	المعيار ككل	١,٩٩	٠,٧٧

يتبين من الجدول (٣٤):

١- كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج كان المتوسط الحـــسابي (٣,١٤) ضـــمن مستوى موافقة متوسطة.

٢- تتعدد معايير اختيار المعلمين والمعلمات والمديرين والمشرفين في البرنامج كان المتوســـط الحسابي (٢,٢١) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار التطوير المهني.

٣- تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين كان المتوسط الحسابي (١,٦٤) على معيار التطوير المهني ضمن مستوى موافقة ضعيفة.

٤- جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصصون في تعليم المتميزين ومدربين تدريبا عاليا كان المتوسط الحسابي (١,٥٧).

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (١,٩٩) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال المقابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع المعلمين والإداريين في البرنامج، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ويبين الجدول (٣٥) التكرارات والنسب المئوية لاجابات المعلمين والاداريين على أسئلة المقابلة لمعيار التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله للتميز.

جدول ٣٥: التكرارات والنسب المئوية لاجابات المعلمين والاداريين على أسئلة المقابلة لمعيار التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

الرقم	الفقـــــرة	تكرارات استجابة المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	تكرارات استجابة الإداريين	النسبة المئوية للإداريين
١.	شهادات العاملين.	١٢	٦٠ %	١١	٦١%
٢.	معايير اختيار العاملين	١١	٥٥ %	١٢	٦٦,٦%
٣.	الخبرة في تعليم المتميزين.	١٠	٥٠ %	٨	٤٤%
٤.	المشاركة في برامج التطوير المهني.	٩	٤٥ %	١١	٦١%
٥.	استمرارية برامج التطوير المهني.	٩	٤٥ %	٧	٣٨,٨%
٦.	تمويل أنشطة التطوير المهني للعاملين.	٨	٤٠ %	٨	٤٤%
٧.	دعم عمليات تطوير العاملين والحوافز.	٨	٤٠ %	٩	٥٠%

ففي معرض إجابة المعلمين عن مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد اشار المعلمون أن العاملون في البرنامج يحملون شهادات من مستوى البكالوريوس والماجستير والبعض منهم يحمل درجة الدكتوراة ولكنهم غير

متخصصين في تعليم المتميزين، وعند سؤالهم عن معايير اختيار العاملين في البرنامج فقد أكدوا أنها واضحة، ولكن في بعض الأحيان يتم تجاوزها لسد النقص." إحنا خضعنا لمعايير دقيقة لما اختارونا حتى ندرس في مدارس التميز" معلم. كما أشار المعلمون أنهم يشاركون في برامج التطوير المهني ولكن على نطاق ضيق ولا يوجد استمرارية فيها لأن تمويلها يتم من قبل الوزارة فقط وهذا التمويل قليل جداً، كما لا يوجد حوافز تشجيعية لهم. " هناك مشاركة ولكنها قليلة ولا تلبي حاجاتنا لتعليم الطلبة المتميزين" معلمة.

أما الإداريون في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد اشاروا أن العاملين في البرنامج يحملون درجات علمية مختلف تتراوح بين درجة البكالوريوس والماجستير ونادرا درجة الدكتوراة، وعن معايير اختيار العاملين في البرنامج فقد أكدوا أن النقص أحيانا يلغي هذه المعايير."المشكلة التي نواجهها أحيانا أننا نضطر إلى سد النقص بدون تطبيق معايير الاختيار" مدير. ويرى الإداريون في البرنامج أن عملية المشاركة في برامج التطوير المهني موجودة ولكن بكميات قليلة، " إن أي برنامج تدريبي للمعلمين القائمين على برامج التربية الخاصة للطلبة الموهوبين لا بد من أن يدربهم على مقومات البرنامج الأساسية مثل كيفية بناء المنهاج الخاص ومهارات البحث العلمي وإستراتيجيات التعليم، ولكن هذا غير معمول فيه في مدارسنا" مشرف. كما اجمعوا أن دعم عمليات تطوير العاملين والحوافز المقدمة لهم قليلة.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن، والذي نص على:

- **ما فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه المعلمون والإداريون في البرنامج؟**

جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجزء السابع من الاستبانة (معيار تقييم البرنامج) الذي استجاب عليه المعلمين والاداريين في البرنامج.

للتعرف إلى تقديرات المعلمين لفاعلية البرنامج الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الاستبانة على المعيار الخاص بتقييم البرنامج. ويبين الجدول (٣٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات معيار تقييم البرنامج، والمعيار ككل.

جدول ٣٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار تقييم البرنامج، وللمعيار ككل لاستجابات المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٦	يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج.	٢,٧٥	١,٢٠
٦٣	يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبة لتنمية قدراتهم.	٢,٦٣	١,٢٦
٥٥	يمتلك من يجري التقييم مستوى عال من الخبرة في تقييم برامج تعليم المتميزين.	٢,٥٨	١,٢١
٦٠	تتعدد الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات لتقييم البرنامج.	٢,٥٨	١,١٧
٥٧	يزود التقييم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف لبرامج تعليم المتميزين.	٢,٥٨	١,١٩
٥٤	توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج.	٢,٥٨	١,٠٩
٥٩	مر البرنامج بعملية تقويم منذ فترة التخطيط وحتى نهايته.	٢,٥١	١,٠٦
٦١	يشارك المديرون والمشرفون والمعلمون في المدرسة في عملية تقييم البرنامج.	٢,٥٠	١,٣٣
٥٨	أنواع المصادر المخصصة للتقييم مناسبة من حيث الوقت، الدعم المالي، الموظفين.	٢,٤٩	١,٢١
٦٥	نتائج التقييم مفهومة بسهولة.	٢,٤٨	١,٢٤
٦٤	توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج.	٢,٤٦	١,٣٣
٦٢	يزود برنامج المتميزون تعليما فرديا للطلبة المتميزين.	٢,٤٣	١,٢٧
٦٧	اشعر بالرضا عن البرامج.	٢,٣٨	١,٣١
٦٦	تتابع توصيات تقرير التقييم.	٢,٣١	١,٢٣
	المعيار ككل	٢,٥١	١,٠٤

يتبين من الجدول (٣٦):

١- يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج كان المتوسط الحسابي (٢,٧٥) ضمن مستوى موافقة متوسطة.

٢- يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبة لتنمية قدراتهم كان المتوسط الحسابي (٢,٦٣) ضمن مستوى موافقة متوسطة على معيار تقييم البرنامج.

٣- أشعر بالرضا عن البرامج كان المتوسط الحسابي(٢,٣٨) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار تقييم البرنامج.

٤- تتابع توصيات تقرير التقييم كان المتوسط الحسابي(٢,٣١).

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٥١) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات الإستبانة على المعيار الخاص بتقييم البرنامج. ويبين الجدول (٣٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين في البرنامج على فقرات معيار تقييم البرنامج، والمعيار ككل.

جدول ٣٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار تقييم البرنامج، وللمعيار ككل لاستجابات الاداريين في البرنامج مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٠	تتعدد الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات لتقييم البرنامج	٢,٢٩	١,٢٥
٥٤	توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج.	٢,١٢	١,١٠
٤٥	يمتلك من يجري التقييم مستوى عال من الخبرة في تقييم برامج تعليم المتميزين.	٢,١١	١,٠٦
٥٥	نتائج التقييم مفهومة بسهولة.	٢,١٠	١,١٢
٤٧	يزود التقييم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف لبرامج تعليم المتميزين.	٢,١٠	١,٢٤
٤٩	مر البرنامج بعملية تقويم منذ فترة التخطيط وحتى نهايته.	٢,٠٥	١,١٤
٤٦	يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج.	٢,٠٢	١,٢٥
٥٣	يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبة لتنمية قدراتهم.	٢,٠٢	١,١٣
٥٢	يزود برنامج المتميزون تعليما فرديا للطلبة المتميزين.	٢,٠٢	١,٠٧
٤٨	أنواع المصادر المخصصة للتقييم مناسبة من حيث الوقت، الدعم المالي، الموظفون.	٢,٠٠	١,١٤
٥١	يشارك المديرون والمشرفون والمعلمون في المدرسة في عملية تقييم البرنامج.	١,٩٨	١,١١
٥٧	اشعر بالرضا عن البرامج.	١,٩٨	١,١٣
٤٤	توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج.	١,٩٠	١,٠٧
٥٦	تتابع توصيات تقرير التقييم.	١,٨٦	٠,٩٩
	المعيار ككل	٢,٠٣	٠,٩٦

يتبين من الجدول (٣٧) :

١- تتعدد الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات لتقييم البرنامج كان المتوسط الحسابي (٢,٢٩).

٢- توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج كان المتوسط الحسابي (٢,١٢) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار تقييم البرنامج.

٣- (توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج كان المتوسط الحسابي متدني بلغ (١,٩٠) ضمن مستوى موافقة قليلة على معيار تقييم البرنامج.

٤- تتابع توصيات تقرير التقييم كان المتوسط الحسابي (١,٨٦).

٥- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (٢,٠٣) ضمن مستوى موافقة قليلة.

كما جمعت البيانات المختلفة التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال من خلال المقابلات المعمقة التي أجرتها الباحثة مع المعلمين والإداريين في البرنامج، وقد تم توجيه مجموعة من الأسئلة وذلك للتعرف إلى فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ويبين الجدول (٣٨) التكرارات والنسب المئوية لاجابات المعلمين والإداريين على اسئلة المقابلة لمعيار تقييم برنامج تعليم المتميزين.

جدول ٣٨: التكرارات والنسب المئوية لاجابات المعلمين والاداريين على أسئلة المقابلة لمعيار تقييم برنامج تعليم المتميزين

الرقم	الفقـــــرة	تكرارات المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين	تكرارات الإداريين	النسبة المئوية للإداريين
١.	أهداف التقييم	١١	٥٥ %	١١	٦١%
٢.	أسئلة التقييم.	١٠	٥٠ %	٨	٤٤%
٣.	أنواع التقييم.	٩	٤٥ %	٩	٥٠%
٤.	أدوات التقييم.	١٠	٥٠ %	٨	٤٤%
٥.	استراتيجيات التقييم.	١١	٥٥ %	٩	٥٠%
٦.	مواضيع التقييم.	١٠	٥٠ %	٨	٤٤%
٧.	المشاركون في التقييم.	٨	٤٠ %	١١	٦١%
٨.	خبرات المقيمين.	٩	٤٥ %	٧	٣٨,٨%
٩.	سرية بيانات الأفراد.	٩	٤٥ %	٩	٥٠%
١٠.	المصادر المخصصة للتقييم.	٨	٤٠ %	٨	٤٤%
١١.	مناقشة نتائج التقييم.	٨	٤٠ %	٨	٤٤%
١٢.	التقارير النهائية عن عملية تقييم.	٧	٣٥ %	٩	٥٠%
١٣.	مدى تحقق أهداف البرنامج.	٧	٣٥ %	٨	٤٤%

ففي معرض إجابة المعلمين عن فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أشار المعلمون أن أهداف تقييم البرنامج متنوعة، و أدواته مناسبة ، والاستراتيجيات المستخدمة في التقويم متنوعة، أما المواضيع التي يتناولها التقويم تركز في معظم الأحيان على المواد العلمية وبعض الأنشطة اللاصفية، ويؤكد المعلمون على أنه بعد كل تقييم تتم مناقشة النتائج وبناء عليه يتم التعامل مع الطلبة، إلا أنهم أكدوا أن أهداف البرنامج بشكل عام لا تتحقق جميعها. "تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز يجب أن يتم رسمياً بواسطة وزارة التربية، وان يتم مناقشة نتائج التقويم مع المدرسين" معلمة.

أما الإداريون في البرنامج ففي معرض إجابتهم عن فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فقد أشاروا أن أهداف تقييم البرنامج وأسئلته متنوعة، ولكن لا يمكن تحقيقها كافة، " هناك انعدام في أساليب التقويم لجميع مراحل البرنامج" مشرف، أما الأدوات المستخدمة في التقييم متوافرة بأنواعها، إلا أنهم أشاروا أن مواضيع التقييم لا تغطي الموهبة والإبداع، ويؤكد الإداريون في البرنامج أنهم لا يشاركون في عملية تقييم البرنامج بجانب الوزارة، كما أن مناقشة نتائج التقييم تتم على نطاق ضيق وليست مع لجان متخصصة." لا يوجد إجراءات لتقويم الأداء الكلي للبرامج الدراسي أو حتى لمعرفة مدى استفادة الطلاب من البرامج المقدمة لهم" مدير. وعن سرية بيانات الطلبة أكدوا أنها تحفظ وتبقى سرية ولا يطلع عليها إلا أصحاب العلاقة.

تاسعاً: النتائج التي تتعلق بالاجابة عن السؤال التاسع، والذي نص على:

- **إلى أي درجة يستوفي البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لمعايير تقويم الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ؟**

يتضح من النتائج التي تم عرضها فيما سبق، وبالنظر إلى البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء المعايير التي تبنتها الدراسة ما يلي:

المعيار الأول: تصميم البرنامج

من خلال الإستبانات التي وزعت على المعلمين والإداريين في البرنامج والمقابلات التي أجريت معهم وقراءة الوثائق المتعلقة بالبرنامج، تبين أن البرنامج يستند إلى إطار نظري يفصح عن فلسفة وأهداف مكتوبة واضحة، وهذا ما اجمع عليه الأطراف ذات العلاقة (الاداريون في البرنامج، المعلمون)، إلا أن مستويات الخدمات لا تتوافق مع احتياجات المتعلمين المتميزين، وتمويل تعليم المتميزين متوافر من عدة مصادر إلا أنه غير ملبي لأهداف البرنامج، وتخطيط البرنامج لتعليم المتميزين لا يتم بناء على استشارات مع خبراء ذوي معرفة بهذا الأمر وخاصة معلمو المتميزين، كما أن الفرص التعليمية موجودة في التعليمات إلا أنه لا يوجد استغلال حقيقي لها.

المعيار الثاني: إدارة البرنامج

من خلال الاستبانات التي وزعت على الطلبة والمعلمين والمقابلات التي أجريت معهم، تبين أن البرنامج لا يتوافر فيه موظفين مؤهلين بشكل مناسب بتوجيه وإدارة الخدمات لتعليم المتميزين، والمصادر والمواد المطلوبة لدعم تعليم المتميزين غير متوافرة بشكل مناسب، والتواصل مع أولياء الأمور قليلة لدرجة تكاد تكون معدومة فقد تبين أنها لا تلبي الحد الأدنى من المعيار.

المعيار الثالث: طرق ترشيح واختيار الطلبة

من خلال الاستبانات التي وزعت على الطلبة والمعلمين والإداريين في البرنامج والمقابلات التي أجريت معهم، تبين عدم توزيع المعلومات المتعلقة بالخصائص المميزة للطلبة المتميزين من قبل المديريات على جميع الموظفين المعنيين، كما لا يتم تقييم الطلبة المعينين والمرشحين في جميع الجوانب المحددة للموهبة، وإنما التقييم يعتمد على التحصيل واختبارات الذكاء، وبالتالي فأن بيانات تقييم الطلبة لا تعتمد على مصادر متعددة ولا تشتمل على أساليب تقييم متعددة.

المعيار الرابع: المنهاج وأساليب التدريس:

من خلال الاستبانات التي وزعت على الطلبة والمعلمين و الإداريين في البرنامج والمقابلات التي أجريت معهم، وملاحظة عدد من المعلمين والمعلمات، تبين أن أهداف المناهج هي نفسها تقريبا أهداف مناهج المدارس العادية، ومحتوى المناهج التي تدرس في مدارس التميز تقليدية كما في المدارس العادية، باستثناء بعض الأنشطة الإثرائية كما أن طرق وأساليب التدريس والتقويم المستخدمة في مدارس التميز لا تختلف عن الطرق والأساليب المستخدمة في المدارس العادية، وبالتالي فان مناهج مدارس التميز لا تخاطب إلى حد كبير اختلاف الطلبة في خبراتهم، ومعارفهم، ودافعيتهم للتعلم، وقدراتهم العقلية، وتفضيلاتهم للأساليب التعليمية، من خلال (تنوع الأهداف، أساليب التدريس، التقويم). إلا أن المعلمين والمعلمات كانوا فاعلين ومتميزين في عملية تنفيذ الدرس.

المعيار الخامس خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي:

من خلال الاستبانات التي وزعت على الطلبة والمعلمين و الإداريين في البرنامج والمقابلات التي أجريت معهم، تبين أن أهداف ومواضيع خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين واضحة، إلا أن المرشدين ليس لهم معرفة قوية بالخصائص المميزة والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتعلمين المتميزين، ولقاءاتهم مع الطلبة المتميزين قليلة، أما الخدمات الإرشادية المقدمة لا تتناول جميع القضايا المتعلقة بالطلبة المتميزين.

المعيار السادس: التطوير المهني للقائمين على البرنامج

من خلال الاستبانات التي وزعت على المعلمين و الإداريين في البرنامج والمقابلات التي أجريت معهم، تبين أن المعلمين ليسوا حاصلين على شهادات أو درجات في تعليم المتميزين، كما لا يتم تزويدهم بتطوير مستمر في طبيعة واحتياجات المتعلمين الموهوبين، والاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

المعيار السابع: تقويم البرنامج

من خلال الاستبانات التي وزعت على المعلمين والإداريين في البرنامج والمقابلات التـــي أجريت معهم، تبين أن أهداف تقييم البرنامج وأسئلته متنوعة ولكن لا تتحقق جميعها بشكل عـــام، أما المصادر المخصصة للتقييم غير مناسبة من حيث الوقت، والدعم المـــالي، والمـــوظفين، ولا تظهر تقارير التقييم نتائج التقرير بطريقة واضحة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، في الاردن من خلال النموذج التقويمي لستفلبيم (CIPP) وفي ضوء معايير الفجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل نتائج إستجابات عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة فيها على النحو الأتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على:

- **ما درجة وضوح فلسفة، وأهداف البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما يدركها المعلمون والإداريون في البرنامج؟**

أظهرت النتائج أن فلسفة وأهداف وخطة البرنامج واضحة بدرجة متوسطة ويوجد رؤية مشتركة بين الأطراف ذات العلاقة (المعلم، والإداريون في البرنامج)، كما دلت النتائج على أن هناك أهدافاً خاصة بالبرنامج ولكن لا يتم تطبيقها كاملة، وان المدرسة تنظر للمتميز على انه الطالب الذي يتصف بقدرات متميزة وغير عادية مما يجعله بحاجة إلى برامج تربوية وخدمات تربوية خاصة، لكن عملية تقييم المتميز تعتمد على التحصيل الدراسي دون الإشارة إلى أي مواضيع أخرى فيها جانب تميز أو إبداع. كما أظهرت النتائج أن تمويل البرنامج غير كاف والحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين لا تتحقق بالرغم من أن تمويل البرنامج يعتمد على أكثر من مصدر. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الدعم المالي غير المناسب قد يؤدي إلى عدم تحقيق البرنامج لأهدافه. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من دولف (Dolph,2009) وهيل اندرسوون (Hill-Anderson, 2008) و(الخالدي ،٢٠٠٢) إلى أن أهداف مراكز رعاية الموهوبين لا تتحقق بشكل مناسب لقلة الدعم المالي، وإن احتياجات الطلبة الموهوبين في الغرف الصفية لم تلب بشكل جيد، ولا يوجد توازن بين الخدمات التعليمية واحتياجات الطلبة التعليمية.

كما وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم مشاركة المعلم والمدير والمشرف في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في وضع أهداف وخطة البرنامج فهم الذين يعيشون الواقع ويتعاملون مباشرة مع الطالب المتميز، وبالتالي فهم أقدر على تحديد الأهداف القابلة للتحقق والتي تتناسب مع

الإمكانات المتاحة. وهذا ما أكده توملنسون وكلاهان (Tomlinson and Callahan,1994) أنه لابد أن تكون هناك خطط لاستخدام مصادر بيانات متعددة (مثل أولياء الأمور، معلمـــي الغــرف الصفية، الطلبة، الإداريين...الخ) من أجل فهم وتلبية احتياجات المستفيدين والمعنيين في البرنامج.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على:

- **ما فاعلية إدارة البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كمـــا يـــدركها الطلبة والمعلمون؟**

تباينت النتائج التي خرجت بها الدراسة عن خبرات مدير المدرسة حسب تقديرات المعلمين والطلبة، حيث أن المعلمين يقيَمون ويقَدرون هذه الخبرة أفضل وأعلى منه عـــن تقـــدير الطلبـــة، فالطلبة يقيمون خبرة مدير المدرسة بأنها لا ترقى إلى مستوى إدارة المدارس المتميزة، وهم بذلك يتوقعون أن يكون هناك إدارة متخصصة في مجال إدارة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وتكون أقرب لإحتياجات وقدرات الطالب، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين أقـــرب إلـــى إدارة المدرسة بحكم عملهم، فهم يتعاملون معها باستمرار وهناك تواصل بينهم أكثر من تواصل الإدارة مع الطلبة.

لكن النتائج تقاربت حسب تقديرات المعلمون والطلبة في عدم تناول المواضـــيع المتعـــددة للموهبة والتميز باستثناء الجانب التحصيلي فقط، فهناك أكثر من جانب للموهبة والإبداع ، لكـــن مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بهذه النتيجة تركز فقط على الجانب التحصيلي وهذا التركيـــز على الجانب التحصيلي نجده في كثير من المدارس العادية وليس في مدارس التميز. كمـــا دلـــت النتائج على أن الدعم التكنولوجي مرتبط في الغالب بخدمات الحاسوب، وأن القضايا التي يتناولها البرنامج عامة لا تخدم المتميزين فهي تتناول المنهاج والأنشطة الإثرائية التي توضع مـــن قبـــل المعلمين، كما دلت النتائج على عدم تلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين. وقد تعزى هـــذه النتيجة إلى عدم توفر الإمكانات المادية الكافية للبرنامج وعدم ملائمة البنية التحتية لهذه المدارس لإحتياجات الطلبة لاسيما أن هذه الفئة من الطلبة تحتاج إلى توفير تجهيزات خاصـــة بهـــم فـــي البرنامج لتحقيق تطلعاتهم وتلبية احتياجاتهم بأفضل النتائج.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على:

- **ما فاعلية نظام إختيار الطلبة في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه الطلبة والمعلمون و الإداريون في البرنامج؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بتعريف الطالب المتميز ومعايير اختياره للالتحاق بالبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز أن المعرفة غير واضحة، فقد أكد جميع أطراف الدراسة (الطلبة والمعلمون والإداريون في البرنامج) أن المتميز هو الطالب ذوي التحصيل الدراسي العالي، ولا يوجد تعريف لأنواع وجوانب التميز الأخرى. وهذا يدل على أن طرق وعمليات الكشف عن الطلبة المتميزين لا تتماشى مع النظريات الحديثة، وهذا بحد ذاته مؤشر لضرورة استخدام طرق وأساليب حديثة ومتنوعة للكشف عن الموهوبين وتفعيل التوعية بشكل أفضل للمتميز، بالرغم من أن إختبارات التحصيل الأكاديمي يمكن أن تزود معلومات إضافية وتنبؤية حول التعرف على المتميزين ولكنها غير كافية كما أن إختبارات الذكاء التي تطبق لا تعطي نتائج دقيقة. وهذا ما أشار إليه كارنيلور (Carnellor,1996) إلى انه بالرغم من الإتفاق بين الباحثين بأن تحديد الأطفال المتميزين يجب أن يكون مبنيا على معايير متعددة، فإن الأبحاث الراهنة تواصل الإشارة إلى الاعتماد المكثف على نقاط مقياس الذكاء "I.Q"، وهذه الممارسة غالبا ما تحرم الطلاب الأقل حظا إقتصاديا، والمتنوعي الثقافة، والمتكلمين أكثر من لغة. كما أن عدد كبير من هؤلاء الطلاب لا يستكملون المعايير التقليدية لبرامج المتميزين، ولكنهم يملكون قدرات معرفية، ودافعية، وفنية أو إبداعية والتي تمكنهم من المشاركة في أنواع الخبرات المبرمجة والمصممة لتطوير واحتضان السلوكيات الأكاديمية والإبداعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (المومني، ٢٠٠٦) ودراسة (السرور والجاسم، ٢٠٠٣)، ودراسة رابورن (Raborn,2000) ، ودراسة سوانسون (Swanson,1995)، ودراسة ستروبير (Strober,1995) التي توصلت إلى عدم وضوح تعريف للطالب المتميز. فنسبة الإعتماد على إختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي عالية والتي تعتمد نتائجها وزارة التربية والتعليم كمحك للحكم على الطلبة بشكل أساسي، علمًا بأن مؤسساتنا التعليمية تفتقر إلى مراكز التشخيص والتقييم والتي تقوم بتطبيق إختبارات الذكاء وتعطي نتائج دقيقة من قبل أشخاص متخصصين.

كما أظهرت النتائج أن عمليات المسح الأولية للطلبة تعتمد على التحصيل السابق للطالب، فأكثر طرق إكتشاف الموهوبين تطبيقًا في المرحلة الابتدائية هي إختبارات التحصيل الدراسي،

وتقديرات المدرسين ، وهذه غير دقيقة وغير كافية وأن طرق الإكتشاف الأخرى لا تطبق في هذه المدارس. أما عن خصائص الطلبة المتميزين فهي غير معروفة وغير مفعلة من قبل الوزارة وهذا يدل على قلة الندوات وورش العمل التي من الممكن أن تقدم المعلومات الكافية عن المتميزين لكل الأطراف الذين يتعاملون معهم. وهذا ما أكده هيل اندرسوون(Hill- 2008 Anderson,) أن مديريات التربية تحتاج إلى توضيح متزايد حول الخصائص والسمات المميزة للموهوبين وإحتياجات المتعلمين المتميزين.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على:

- **ما فاعلية المنهاج والتدريس في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه الطلبة والمعلمون و الإداريون في البرنامج؟**

تقاربت النتائج حسب تقديرات الإداريون في البرنامج والمعلمين والطلبة حيث أن أهداف ومحتوى مناهج مدارس التميز هي نفسها تقريبا أهداف ومحتوى مناهج المدارس العادية، باستثناء المنهاج الاثرائي، ولا يلبي اهتمامات الطالب المتميز وليس في مستوى طموحه. وهذا يدل على أن المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لا تُعدل لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتماماتهم وإحتياجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود خطة تكشف عن ميول واهتمامات الطلبة المتميزين. وهذا ما أكده دولف (Dolph,2009) من أن المنهاج المقدم للطلبة المتميزين يجب أن يلبي بفعالية احتياجاتهم في الغرف الصفية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روس وآخرون (Ross, et al 1993) إلى أن الطلاب لم يتقنوا سوى ٣٥-٤٠% من أهداف المناهج التي من المفترض أن يتقنوها. بينما جاءت النتائج غير متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (الخوالدة ،٢٠٠٦) حيث بينت نتائج استجابات المعلمين والطلبة أن طبيعة المنهاج المقدم جيدة وذات خصائص لا بأس بها.

كما أظهرت النتائج أن هناك تقارب بين تقديرات الإداريون في البرنامج والمعلمون والطلبة فيما يتعلق بطرق وأساليب التدريس المستخدمة في مدارس التميز، فقد أظهرت النتائج أن هذه الطرق متنوعة وتعتمد على قدرات المعلم وكفاياته وشخصيته، ويمكن أن يعود ذلك إلى اعتماد وزارة التربية والتعليم في الأردن نظام الرتب للمعلمين وتطبيقه بمراعاة ربط النمو الوظيفي بالتدريب والإبداع وجودة الأداء، الأمر الذي يحفز المعلم لإمتلاك الكفايات المتخصصة في مجال التدريس وتنميتها بإستمرار. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن وزارة التربية والتعليم قد إهتمت بتدريب المعلمين من خلال دورات تعقدها وزارة التربيةعلى إستراتيجيات التدريس والتقويم

وأدواته في التعليم، مما زاد من وعي المعلم بادراك أهمية استخدام طرق تدريس حديثة من اجل زيادة فاعلية العملية التعلمية التعليمية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من دولف (Dolph, 2009)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٢) والتي أظهرت أن طرق التدريس لم تلبي حاجات الطلبة الموهوبين بشكل جيد. بينما تباينت التقديرات فيما يتعلق بطرق التقويم، فالمعلمون يرون أن إستراتيجيات التقويم وأدواته متنوعة وتناسب الطلبة المتميزين وهناك عمليات متابعة لها ، بينما يرى الطلبة و الإداريون في البرنامج أن أدوات التقويم غير مفعلة بشكل مناسب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين حديثاً تعرضوا لتدريب وخبرات تعليمية وهم القائمين على تنفيذ المنهاج وهم أقدر على اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي، في ضوء خبراتهم ، وبما يتناسب مع قدرات وطاقات الطلبة وكذلك الإمكانات المتوفرة في البرنامج.

وفيما يتعلق بخبرات التعلم المقدمة للطلبة فقد أظهرت النتائج أنها غير متوافرة عند جميع المعلمين بمقدار كافي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك تعيينات لمعلمين جدد وليس لديهم الخبرة الكافية، أضف إلى ذلك لجوء المدرسة في بعض الأحيان إلى تعيين معلمين بدل نقص على حساب التعليم الإضافي وهذا يؤدي الى ضعف في كفايات المعلم خاصة في مجال تعليم المتميزيين.

كما أظهرت النتائج أن الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي متاحة لجميع الطلبة إلا أن إقبالهم عليها قليل، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك واجبات كثيرة مطالبين بانجازها وهذا قد يأخذ منهم وقت كبير أو قد يسبب لهم الكثير من الإرهاق لعدم قدرتهم على الموازنة بين الواجبات، وبالتالي لا يستطيعوا استغلال الفرص التعليمية الموجودة في المدرسة بسبب العبء الدراسي مما يجعلهم يشعرون بالتقصير معظم الوقت خاصة إنهم يرفضون إنجاز واجباتهم بطريقة غير مقبولة منه كطالب متميز .

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على:

- ما جودة الأداء التدريسي للمعلمين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟

أظهرت النتائج أن بعد تنفيذ الدرس إحتل المرتبة الأولى ضمن مستوى تقدير فاعل، واحتل بعد الإدارة والتواصل المرتبة الثانية ضمن مستوى تقدير فاعل، واحتل بعد التخطيط للتدريس المرتبة الثالثة ضمن مستوى تقدير فاعل، واحتل بعد التقويم المرتبة الرابعة ضمن مستوى تقدير فاعل، واحتل بعد معرفة الخصائص المميزة للموهوبين المرتبة الخامسة ضمن مستوى تقدير

فاعل، واحتل بعد الفروق الفردية المرتبة السادسة والأخيرة ضمن مستوى تقدير فاعل إلى حد ما، وفيما يتعلق بالمقياس الكلي فقد كان ضمن مستوى تقدير فاعل. وهــذه النتيجــة تــدل علـــى أن المعلمين والمعلمات ينفذون الدروس وينوعون من استراتيجيات التدريس (محاضــرة، مناقــشة، عروض، أنشطة تعاونية...الخ) بكفاءة عالية. فقد أشارت معايير وأسس اختيار الكادر التعليمـــي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز أن المعلم أو المعلمة يجب أن يكون مـــن حملـــة الـــشهادة الجامعية الثانية أو الثالثة (الماجستير أو الدكتوراه) ويكتفي عند الضرورة بحملة الشهادة الجامعية الأولى إضافة إلى مؤهل تربوي مدة الدراسة فيه سنة واحدة على الأقل بعد حصوله على الشهادة الجامعية الأولى. لذا يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأقل عهداً بالتدريس قد تعرفــوا إلى طرق تنفيذ الدروس من خلال بعض المساقات التي درسوها، أو مشاركتهم فـــي عـــدد مـــن الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمعلمين الجدد، أو ربما يعود ذلك إلى رغبتهم فـــي رفع كفاياتهم الوظيفية. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن نوعية برامج الإعداد الحديثة للمعلمين تختلف عن البرامج السابقة، حيث شهد نظام التعليم في الأردن عدة تغييرات في جميع الاتجاهات، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين.

كما يمكن اعتبار الدورات وبرامج التأهيل التربوي إحدى الطرق التي تعتنـــي بالتنميـــة المستدامة وإعداد المعلمين في الأردن بغض النظر عن المستوى الأكاديمي. وهذه ما أشار إليـــه (مؤتمن، ٢٠٠٢) إلى أن وزارة التربية والتعليم تبنت عددا من المشاريع التجديدية بغية النهـــوض بمهنة التعليم، من خلال تصميم برامج التدريب النوعي للمعلمين وفقا للحاجات، بما يحقق إتقـــان مهارات التعليم وتجويدها، بالتركيز على تدريب المعلمين على المنـــاهج المطـــورة، والارتقـــاء بأساليب واستراتيجيات تدريب المباحث المختلفة مما يعمل على دفع عجلة التطور المهنـــي عنـــد المعلمين.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نص على:

- **ما مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبـــدالله الثاني للتميز كما يدركها الطلبة والمعلمون و الإداريون في البرنامج؟**

فيما يتعلق بمستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، فقد تباينت النتائج التي خرجت بها الدراسة حسب تقديرات الإداريون في البرنامج والمعلمون والطلبة، حيث أن الإداريين في البرنامج والمعلمين يقيَمون ويقَدرون أهداف ومواضيع خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين أعلى من تقدير الطلبـــة ، وذلـــك

بأنها واضحة ومترابطة، وتسير حسب خطة زمنية محددة، أما الطلبة فيقيمونها بأنها غير واضحة لهم ولا تخدمهم كطلبة متميزين بما فيه الكفاية، وقد يعزى هذا بأن الطلبة هم المعنيون بذلك وهم الأكثر إحتكاكاً بالمرشدين التربويين وبالتالي قد يجدوا أن خطة الإرشاد لا تلبي لهم الإرشاد والتوجيه المتوقع.

إلا انه وجد تقارب بين تقديرات الإداريون في البرنامج والمعلمون والطلبة فيما يتعلق بالخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة المتميزين، فقد أظهرت النتائج أنها محدودة وتكاد تكون في حال وجود مشاكل اجتماعية أو مشاكل بين الطلبة المتميزين، وهذا يدل على أن المرشدين في مدارس التميز لا يقدمون خدمات الإرشاد النفسي والتربوي المتوقع أن يكون بحاجتها الطالب المتميز، كما أن المرشدون التربويون لا يتلقوا تدريباً نوعياً في الخصائص المميزة والإحتياجات العاطفية والإجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات. ويؤكد ذلك ما أشار إليه أطراف الدراسة بأن لقاءات المرشد مع الطلبة المتميزين قليلة. كما يدل ذلك على أن المرشدين يتعاملون مع الطلبة بالأساليب المقدمة للطلبة العاديين بغض النظر عن ماهية المشكلات الخاصة التي تواجه هذه الفئة، وبالتالي يعتبر الإرشاد من المواضيع الأقل حظًا في البرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السرور والجاسم، ٢٠٠٣) إلى أن البرامج الإرشادية لا تهتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية للطالب المتميز. كما أظهرت النتائج أن اللقاءات بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال التوجيه الإرشاد قليلة، ويوصي ستروبير (Strober,1995) بأنه يجب تحسين الخدمات المقدمة في برامج المتميزين والموهوبين لتشتمل على زيادة الاتصال مع أولياء الأمور من خلال ورشات عمل. كما يؤكد هيل اندرسوون Hill-Anderson (2008) من انه سوف تتحسن احتياجات المتميزين مع الاتصال المعزز ومزيد من مشاركة أولياء أمور الطلبة المتميزين.

سابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي نص على:

- ما مستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه المعلمون و الإداريون في البرنامج؟

تقاربت النتائج بين تقديرات الإداريون في البرنامج والمعلمين فيما يتعلق بمستوى التطوير المهني للعاملين في البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين يشاركون في برامج التطوير المهني ولكن على نطاق ضيق، ولا يوجد استمرارية فيها لأن تمويلها يتم من قبل الوزارة فقط وهذا التمويل قليل جداً، وفي حال مشاركتهم فأنهم لا يتلقوا

حوافز تشجيعية، وبالتالي فإن دافعيتهم للمشاركة في هذه البرامج إن وجدت تكـون قليلـة،كما أن نوعية البرامج والدورات التدريبية عامة ولا تناسب احتياجات المتميزين. كما أظهرت النتائج أن المعلمين والعاملين في مدارس التميز غير متخصصين في تعليم المتميزين وغير مدربين للتعامل معهم، وهذا يدل على أنهم لا يخضعون لدورات تدريبية خاصة للتعامل مع المتميزين. ويؤكد ذلك أسس اختيار الهيئة التعليمية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، فقد وجد أن معـايير تقـدير العلامات التنافسية للمتقدمين لوظيفة معلم قد خصص لها (٩٠) علامة موزعة علـى عـدد مـن البنود، ومن ضمن البنود التي تختص بالمتميزين، بند الدورات التدريبية فإذا شارك المعلم فـي دورات تدريبية خلال العشر سنوات العشر الماضية في مجال المناهج أو التعامل مع الموهـوبين والمتميزين أو برامج نوعية ، بحيث لا تقل الدورة الواحدة عن (٦٠) ساعة تدريبية يحصل على علامة واحدة لكل دورة، وفي بند السمات الشخصية والتي خصص لها (١٨) علامة، خصـصت علامتين للقدرة على التعامل مع الحالات الطارئة للطلبة المتميزين، وفي بند المهارات والكفايـات اللازمة للتعامل مع الطلبة الموهوبين والمتميزين والتي خصص لهـا (١٤) علامـة، خصـصت علامة واحدة لمعرفة خصائص واحتياجات الطلبة المتميزين، وبالتالي نجد أن ما مجموعـه (٤) علامات من أصل (٩٠) علامة تختص بالمتميزين. لذا فالمعايير التي يتم اعتمادها لاختيار الهيئة التعليمية عامة وغير متخصصة في تعليم المتميزين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المومني، ٢٠٠٦) أن نسبة ضئيلة من المعلمين يؤكدون التحاقهم بالدورات التدريبية المتخصصة في مجال المتميزين.

ثامناً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والذي نص على:

- **ما فاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كما يدركه المعلمون، والإداريون في البرنامج؟**

أظهرت النتائج بان معرفة المعلمين، والإداريين بأهداف تقييم البرنامج وأسئلته واضـحة، والاستراتيجيات المستخدمة في التقويم متنوعة، إلا أن المواضيع التي يتناولها التقويم غير متنوعة ولا تركز على الموهبة والإبداع، وبالتالي هذا لا ينعكس على مدى إستفادة الطلبة من البرنامج الدراسي المقدم لهم، لذا فأن أهداف البرنامج بشكل عام لا تتحقق جميعها. وعن عملية المـشاركة في تقييم البرنامج أظهرت النتائج أن الإداريين يشاركون في عملية التقييم بجانب الوزارة بكميـة ضئيلة وتكاد تكون معدومة، كما أن مناقشة نتائج التقييم تتم علـى نطـاق ضـيق ومـع لجـان متخصصة. وهذا يدل على أن إجراءات تقويم الأداء الكلي للبرنامج لا يشارك فيه المعلمون وهو القائمون على تنفيذ البرنامج، ولا يتلقون تغذية راجعة عن مدى تحقق أهداف البرنامج الدراسـي

ومدى جودة المخرجات التي تم تحقيقها وبالتالي فان السياسات التقييمية المتبعة غير مناسبة لمعرفة جدوى وفاعلية البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ، ويدل على ذلك أن درجة رضا المعلمون والإداريون عن البرنامج قليلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السرور والجاسم، ٢٠٠٣)، ودراسة رابورن (Raborn,2000) ، ودراسة سوانسون (Swanson,1995)، ودراسة ستروبير (Strober,1995) من أن البرامج المنفذة ليست ذات جدوى لإعداد المتميزين. فعملية تقييم برامج المتميزين تعد أداة قوية تخدم عدة أهداف، فقد أشار سموتني أن التقييم قد يكون حافزاً قوياً للتطوير، لأنه يساعد في المستقبل على تقديم البرامج الدراسية الأفضل منفعة للطلاب والتي تلائم احتياجاتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم، كما يقدم توصيات للنمو والتوسع (Smutney,2003). وهذا ما أكده بيو (Bio, 1997) من أن التقييم الشامل للبرنامج يمكن أن يبين لنا ما إذا كان البرنامج يحقق النتائج المرجوة منه والتي سعت إلى إرضاء المعنيين والمستفيدين منه. لذا فأن العملية التشاركية هي طريقة صالحة لجمع وجهات نظر المعنيين حول التقييم لتطوير البرنامج وتحسين مخرجاته بما يعود بالنفع على جميع الأطراف ذات العلاقة ومنهم الطلبة والهيئة التدريسية والإداريون والممولون.

تاسعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والذي نص على:

- **أي درجة يستوفي البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لمعايير تقويم الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ؟**

يتضح من النتائج التى تم عرضها فيما سبق أن البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لم يتمكن من تلبية الحد الأمثل من هذه المعايير.

ويتجلى ذلك في أن البرنامج يستند إلى إطار نظري يفصح عن فلسفة وأهداف مكتوبة واضحة، إلا أنه لم يلبي الخدمات التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين المتميزين، وكذلك التمويل والدعم المادي غير ملبي لأهداف البرنامج، وتخطيط البرنامج لا يشترك فيه جميع الأطراف المعنية، كما أن الفرص التعليمية التي يفترض أن تكون من الإيجابيات للبرنامج الدراسي غير مستغلة. وبالتالي يمكن القول أن البرنامج قد لبي الحد الأدنى من المعيار الأول وهو تصميم البرنامج.

كما أن البرنامج لا يتوافر فيه موظفين مؤهلين بشكل مناسب لتوجيه وإدارة خدمات تعليم المتميزين، والمصادر والمواد المطلوبة لدعم تعليم المتميزين غير متوافرة بشكل مناسب، لذا فان البرنامج لم يلبي الحد الأدنى من المعيار الثاني وهو إدارة البرنامج.

وتبين أن طرق الكشف وترشيح واختيار الطلبة تعتمد على التحصيل الدراسي واختبارات الذكاء، وبالتالي فأن بيانات تقييم الطلبة لا تعتمد على مصادر متعددة، ولا تشتمل على أساليب تقييم متعددة، ولا تتماشى مع النظريات الحديثة، وبالتالي فان البرنامج لم يلبي الحد الأدنى من المعيار الثالث وهو طرق ترشيح واختيار الطلبة.

أما مناهج مدارس التميز فهي لا تراعي الفوارق الفردية بين الطلبة ، ويدل على ذلك أن هذه المناهج عادية باستثناء بعض الأنشطة الإثرائية، ولا تخاطب إلى حد كبير اختلاف الطلبة في خبراتهم، ومواهبهم، ومعارفهم، ودافعيتهم للتعلم ، وقدراتهم العقلية، وتفضيلاتهم للأساليب التعليمية، من خلال(تنوع الأهداف، أساليب التدريس، التقويم). إلا أن المعلمين والمعلمات كانوا فاعلين ومتميزين في عملية تنفيذ الدرس، لذا يمكن القول أن البرنامج قد لبى الحد الأدنى من المعيار الرابع وهو معيار المنهاج وأساليب التدريس.

كما أن أهداف خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم الطلبة المتميزين غير واضحة، بالنسبة للطلبة وأن المرشدين ليس لهم معرفة قوية بالخصائص المميزة والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتعلمين المتميزين، وهنا يمكن القول أن البرنامج لم يلبي الحد الأدنى من المعيار الخامس وهو معيار خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي.

أما المعلمين في البرنامج ليسوا حاصلين على شهادات أو درجات في تعليم المتميزين، كما لا يتم تزويدهم بتطوير مستمر في طبيعة وإحتياجات المتعلمين الموهوبين، والإستراتيجيات التعليمية المناسبة. وبالتالي فان البرنامج لم يلبي الحد الأدنى من المعيار السادس وهو معيار التطوير المهني.

وأخيراً تبين أن أهداف تقييم البرنامج وأسئلته متنوعة ولكن لا تتحقق جميعها بشكل عام، أما المصادر المخصصة للتقييم فهي غير مناسبة من حيث الوقت، والأدوات، والدعم المالي، والموظفين القائمين بتنفيذها، ولا تظهر تقارير التقييم نتائج التقرير بطريقة واضحة، وبالتالي فإن البرنامج لم يلبي الحد الأدنى من المعيار السابع وهو معيار تقويم البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هيل اندرسوون (Hill-Anderson, 2008) والتي أظهرت نتائجها أن المدارس تلبي بعضاً من، وليس كل معايير برنامج الطلاب الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. كما تتفق مع دراسة السرور (٢٠٠٢) والتي أظهرت نتائجها أن مكونات البرنامج لا تلبي اهتمامات الطلبة وليست في مستوى الطموحات.

التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- أهداف البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من الضروري أن تكون مكتوبة بشكل سياسات واضحة، وقابلة للتطبيق، وأن تتضمن الإجراءات المناسبة للإستجابة لاحتياجات الطلبة المتميزين، وأن ترتبط بالنتائج التوقع أن يحققها البرنامج.

٢- ضرورة تصميم البرنامج على أسس علمية قوية باستشارة خبراء مختصين، وأن يخطط له، وأن تحدد إجراءات ترشيح الطلبة، ومتابعة التنفيذ، وإعداد المعلمين، والتقويم بجانبيه التكويني والختامي، وبرامج الدعم الأخرى بدقة ووضوح.

٣- إعداد، وتدريب فريق البرنامج الدراسي وإجراء ورش عمل للهيئة الإدارية والقائمين بالشؤون التنفيذية للبرنامج في كبفبة التعامل مع الطلبة المتميزين وطرق تعلمهم وتعليمهم.

٤- ضرورة توفيرالدعم والمصادر المالية وكفايتها للبرنامج الدراسي للطلبة المتميزين وإيجاد البيئة الغنية بالمثيرات والإعدادت التي تحفز الطلبة المتميزين وتثير دافعيتهم للمعرفة والإكتشاف.

٥- ضرورة تطوير طرق ترشيح الطلبة المتميزين بحيث تكون شاملة ومستمرة وتتماشى مع النظريات الحديثة، وأن تأخذ بالإعتبار التميز في التحصيل، والقدرة العقلية العامة، والقدرة العقلية الخاصة، والإبداع، والموهبة في مجال أكاديمي، وترشيح المدرسة، وترشيح الأسرة.

٦- ضرورة مراعاة إحتياجات الطلبة عند إعداد المناهج للمتميزين، وتوسيع دائرتها لتغطي عدة مجالات، وضرورة مراعاتها للتنوع في الموهبة والإحتياجات والميول وأن تسعى لتنميتها.

٧- ضرورة وجود خدمات إرشاديّة نفسية وتربوية للبرنامج (فردية، وجماعية)، ومناسبتها من حيث النوع، والأهداف (طبيعة التميز، إرشاد أكاديمي ومهني، والتعامل مع مشكلات الطلبة وحاجاتهم الإرشادية).

٨- أن يعكس التقويم إهتمامات من لهم صلة بالبرنامج، وأن يكون بصورة منظمـــة، وشـــاملة للجانبين التكويني والختامي، ويوضح ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه المرجوة، على أن تقدم نتائج التقويم بشكل تقارير واضحة، ومفهومة للجميع.

٩- توصي الدراسة بإستخدام الأداة التي تم بناؤها وفقاً للنموذج التقـــويمي لـــستفلبيم (CIPP) وباستخدام معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهـــوبين(NAGC) والتـــي تـــم استخدامها في الدراسة، والتي قد تعمل على تزويد صانعي القرارات بنوع من المعلومات، تساعدهم في تناول القضايا الخاصة بإستمرارية تنفيذ البرنامج الدراســـي لمـــدرس الملـــك عبدالله الثاني وتحسين مخرجاته.

المراجـــع

قائمة المراجع

المراجع العربية

- آل كاسي، عبدالله بن على بن معيض (٢٠٠٤). **واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- آل سيف، مبارك سالم (١٩٩٨). **دور الادارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- آل شارع، عبدالله والقاطعي، عبد الله (٢٠٠٠). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**.ط١. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

- الحوراني، محمد حبيب (١٩٩١). **سيكولوجية المتفوقين عقلياً**. دمشق: مطبعة الاتحاد.

- الخالدي، عادي بن كرم (٢٠٠٢). **تقويم برامج مراكز الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين والمختصين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- الخوالدة، حمزة علي (٢٠٠٦). **تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). **سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار وائل للنشر.

- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي**.(ط٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي الحديث**. عمان: دار الفكر.

- الروسان، فاروق (١٩٩٦). أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن. **الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين**. مدرسة اليوبيل. عمان. ١٧ – ٢١.

- زحلوق، مها (١٩٩٦). التفوق والمتفوقون، **مجلة كلية التربية**، قطر، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ع (٢٧)، ٩٣-١٠٤.

- السرور، ناديا (٢٠٠٢). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، ط٣. عمان: دار الفكر.

- السرور، ناديا والجاسم، فاطمة (٢٠٠٣). **تقييم البرامج الاثرائية الصيفية (غير التفرغية – إناث)**. التقرير الختامي: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

- السرور، ناديا (٢٠٠٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- السرور، ناديا (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. ط١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- شقير، زينب محمود (١٩٩٩)، **سيكولوجية الفئات الخاصة**، القاهرة: مكتبة النهضة.

- الشيخ، عمر (٢٠٠٤). نماذج في التقويم، عمان ، الأردن: دار الفكر.

- العزة، سعيد (٢٠٠١). **تربية الموهوبين والمتميزين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- علاونة، شفيق (١٩٩٤). **سيكولوجية النمو الإنساني**. عمان: دار الرفان للنشر والتوزيع.

- قطامي،يوسف وصبحي،تيسير (١٩٩٢). **مقدمة في الموهبة والإبداع** .عمان:دار الفارس للنشر والتوزيع.

- المؤتمر الوطني الأول للتطوير (١٩٨٧). وزارة التربية والتعليم. **رسالة المعلم**. ٢٩،٢- ٣.

- مؤتمن، منى (٢٠٠٢). **منتدى التعليم في أردن المستقبل**، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ١٥- ١٦ايلول، ٣١-٣٢.

- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين (٢٠٠٠). **المؤتمر العلمي العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، (ملخصات أوراق العمل) عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

- المحاسنة، عبد الرحيم (٢٠٠١). **حاجات ومشكلات الطلبة المتميزين الملتحقين ببرامج المتميزين في الأردن مقارنة مع الطلبة غير المتميزين**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

- المساد، محمود (٢٠٠٠). **التجربة الأردنية في رعاية الموهوبين** ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

- المعايطة، خليل والبواليز، محمد (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- المومني، سمر (٢٠٠٦). **تقييم برامج تربية الطلبة الموهوبين في الأردن**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥)، **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين**، إعداد فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم في الأردن (٢٠٠٤). **برامج الطلبة الموهوبين**، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **تعليمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز**، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم،(٢٠٠١). **مدارس الملك عبد الثاني للتميز**. المديرية العامة للتعليم العام وشؤون الطلبة، مديرية التربية الخاصة، عمان.

المراجع الإنجليزية

- Betts, G. (1986). Development of The Emotional and Social Needs of Gifted. **Journal of Counseling and Development**, (64), 587–589.

- Bio, E, (1997). **Stakeholder views on evaluation of the APOGEE gifted program for culturally diverse students:** A process study. Columbia University Teachers College, 241 pages; **AAT 9734049.**

- Bloom, B. (1982). **The role of gifts and markers in the development of talent. Exceptional Children**, 48, 510-521.

- Bolrland. H. (1989). **Planning and Implementing Programs for the gifted**. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Brennan, D.,(2008). **The Practicum Experience: Supporting Teacher Implementation of Gifted and Talented Curriculum and Instruction Standards**. Ed. D, by University of Northern Colorado, 174 pages; AAT 3348782.

- Callahan, C, and Caldwell, M. (1997**). Apractioner's guide to evaluating programs for the gifted.** Washington, D.C.: The National Association for Gifted Children.

- Callahan, C. (1995). **Using evaluation to improve programs for the gifted. School Administrator**, (52), 22-24.

- Callahan, C., and Caldwell,. S. (1995). **A Practitioner's guide to evaluating programs for the gifted.** Washington, D.C.: National Association for Gifted Children.

- Callahan, C., Austin, K., Brighton, C., and Moon, T. (2003) **Lessons learned from program evaluation**. National Association for Gifted Children.

- Callahan, C., Tomlinson, C., Hunsaker, S., Bland, L., and Moon, T. (1995) **Instruments and evaluation designs used in gifted programs**. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Carnellor, Y., (1996). **An examination of the characteristics of young, potentially gifted children from culturally diverse backgrounds, as the basis for the development of appropriate educational programs**, Ed.D., University of Wollongong (Australia); AAT 0598132.

- Clark, B. (2002). **Growing up gifted** (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Coyne, E. (2001). **Gifted Program Standards in Action: A sample of programs from across the country**. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

- Cronbach, L. (1983). **Course improvement through evaluation**. In Madaus, G. ,Scriven, M. and Stufflebeam, D. (Eds). Evaluation Models. Dordrecht: The Netherlands, Kluwer Academic**.**

- Davis, G., and Rimm, S. (2004). **Education of the gifted and talented**. (5 ed.).Boston, MA: Pearson.

- Davis, S., and Palladino, J. (1997). **Psychology 2.** (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Delisle, J. (1999). A millennial hourglass. **Gifted Child Today**, (22), 26-34.

- DeWittie, A (2007) .**Programs and services for grade K--12 identified talented and gifted students in Oregon: A descriptive study**, Ed.D., George Fox University, 166 pages; AAT 3286091.

- Dolph, K. (2009).**An evaluation study of the curriculum and instructional approachs employed in the Norfolk Public Schools gifted program**. **The College of William and Mary**, 181 pages; AAT 3357533.

- Donald, L. Beggs, J. and Mouw,. B. (1989). **Evaluating Gifted Programs: Documenting Individual and Programmatic Out comes**. **Journal of Roeper Revie**w. (2),73- 77.

- Evans, M. (2001). **Developing and testing an Innovation Component Configuration Map for gifted education in the elementary school**, Ed.D., University of Louisville, 275 pages; AAT 3015267.

- Freeman, H., (1991) **gifted children growing** up, Ind. Edition. Published in Great Britian Cassell Educational Limited villagers House, England.

- Freeman, J. (1993). **Annotation: Emotional Problems of The Gifted Child**. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, (24), 481–485.

- Frieman, S. (2000). **Learning Activities to Raise Creativity (LARC): An evaluation of a gifted program Pace University**.148 pages; AAT 9985689.

- Gallagher, J., (2001). **Personnel preparation and secondary education programs for gifted students. Journal of Secondary Gifted Education**. 12 (3), 133-138.

- GAO Report to congressional committees (2000). **Program evaluation**: **studies helped agencies measure or explain program performance.** United States General Accounting Office. Available at http://www.gao.gov/

- Gross, M. (1993). **Exceptionally gifted children**. London: Routledge.

- Haensley, P. (1999). My view of the top 10 events that have influenced the field of gifted education during the past century**. Gifted Child Today**, (22), 33-38.

- Hill - Anderson, B, (2008) **A K--12 gifted program evaluation and the Evaluator-District-University Gifted Program Evaluation Model**. Ph.D., Saint Louis University, 177 pages; AAT 3324169**.**

- Hollingworth, L, (1942). **Children above 180 I.Q Stanford-Binet: Origin and development.** Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

- Hunsaker, S.. and Callahan, C. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices**. Journal for Education of the Gifted**,(16), 190- 200.

- Johanningmeier, E. (1980). **Americans and their schools**. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

- Johnsen, S. (2003). **Standards in gifted education**. **Tempo**, 23, 18-23.

- Jolly, J. (2005). Foundations of the field of gifted education**. Gifted Child Today**.(28), 59-65.

- Karnes, F., and Nugent, S. (2004). **Historical overview**. In F. Karnes and S. Nugent (Eds.) Profiles of Influence in Gifted Education: Historical perspective and future directions (pp. 2-5). Waco, TX: Prufrock Press.

- Kitano, M. (1990). **Intellectual Anilities and Psychological Intensities in Young Gifted Children: Implications for the Gifted, Reoper Review**, (13), 5 – 10.

- Kordosky, D. (2009). **Differentiated instruction and TAG education plans for rural talented and gifted programs.** Walden University, 161 pages; AAT 3369639.

- Landrum, M., Callahan, C., and Shaklee, B. (Eds.). (2001). **Aiming for Excellence: Gifted Program Standards Annotations to the NAGC Pre-K - Grade 12 Gifted Program Standards**. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

- National Association for Gifted Children-NAGC (2000). **Pre-K-Grade 12 gifted program standards** .Washington, DC: National Association for Gifted Children**.** Available at www.nagc.org.

- Neber ,H. and Heller. K (2003**) Evaluation of a Summer – School program for Highly Gifted Secondary –School student**: The German Pupils Academy, This study was supported by the Federal Ministry of Education and Technology (BMBF) in Bonn.

- Raborn, J. (2000).**The evaluation and review of an after-school and summer enrichment program for gifted and Native American students.** Ph.D., **The University of New Mexico**, 174 pages; AAT 9998851**.**

- Renzulli, J. (1986). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, j., (1994). **Schools for Talent Development: A practical Plan for Total School Improvement. Mansfield Center**, CT; Creative Learning Press.

- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., and Westberg, K. (2002). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students** (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Rimm, S., (1986). **Under achievement Syndrome; Causes and Cures. Watertown**, WI; Apple Publishing.

- Ross, P (1993). **National Excellences A Case for Developing American Talent**. Washington D C Office of Education Research and Improvement.

- Saylor, F. (2006). **Special Schools for the Gifted and Talented**. In F. Dixon, A, and S. M. Moon (Eds.), The Handbook of Secondary Gifted Education. Waco, TX: ufrock Press.

- Schiever, S, and Maker, C. (1997). **Enrichment and Acceleration: an overview and new directions**. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education, 2nd ed Boston: Allyn and Bacon.

- Scriven, M. (2001). **Evaluation: Future tense. American Journal of Evaluation**, 22, 301-307.

- Shields, C (1996). **To Group or Not to Group academically talented or gifted students? Educational Administration Quarterly**, 32(2), 295-323.

- Silverman, L. (1993). **Counseling the Gifted and Talented**. Love Publishing Company. Library of Congress.

- Silverman, L.(1993). Asynchrony**. Understanding Our Gifted**, 6 (2), 15.

- Silverman, L. (1994). **The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review**, 17, 110-116.

- Silverman, L.. (1997-2004). **Characteristics of giftedness scale**: A review of the literature. Retrieved April 25, 2009 from www.gifteddevelopment.com/Articles/Characteristics_Scale.htm

- Smutney, J. (2003). **Designing and developing programs for gifted students** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Stambaugh, T. (2005). **Classroom observation scale-revised**: User's manual.Williamsburg, Va: The College of William & Mary**.**

- Strober, B (1995). **An evaluation of a gifted and enrichment program** Psy.D., Pace University, 116 pages; AAT 9536695.

- Stufflebeam, D. (1971). **The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education**, (5), 19-25.

- Stufflebeam, D. and Kellaghan, T. (2002). **The CIPP model for evaluation. In D. L.** (Eds.), the international handbook of educational evaluation (chapter2). Boston: Kluwer Academic Publisher.

- Stufflebeam, D. and Kellaghan, T. (2002). **The CIPP model for evaluation. In D. L.** (Eds.), the international handbook of educational evaluation (chapter 3). Boston: Kluwer Academic Publisher.

- Swanson, D (1995). **Project SEARCH: Selection , Enrichment , and Acceleration of Rural Children. Final Report , South Carolina State Dept. of Education ,Columbia**. Charleston Coll., SC, U.S., South Carolina.

- Terman, L. (1945). **Genetic Studies of Genius Mental and Physical Traits of A Thousand Gifted Children**. Standford: Stanford University Press.

- Terman, L. (1925). **Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Stanford, CA: Stanford University Press.

- The Association for the Gifted (TAG) (1998). Standards for Programs Involving the Gifted and Talented. Reston, VA: **The Council for Exceptional Children.**

- Tomlinson, A., and Callahan , M (1994). **Planning Effective Evaluations for Programs for the Gifted.** Roeper Review. 17(1), 46 - 6.

- VanTassel-Baska, J., and Stambaugh, T. (2006). **Comprehensive curriculum for gifted learners**. (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

- Villan, J (1998). Find more like this meeting the need of the Gifted Students in language Arte and Mathematics an Evaluation. **Exploration paper presented at the Annual meeting of the American Education Research**, San /Diego, CA, April, 13-17.

- Webb, J. (1995). **Now Turing the Social – Emotional Development of Gifted Children.** Teaching Exceptional Children. Oxford Pergamon Press.

- Webb, J. (1993).**International Handbook for Research on Giftedness and Talent:** Oxford Pergamon Press.

- Webb, J., Meckstroth, E., and Tolan, S (1982). **Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers**. Columbus, OH: Ohio Psychology**.**

- Whitmore, J. (1980). **Giftedness, conflict, and underachievement**. Boston: Allyn & Bacon.

- Whitwell, E.,(1993). **A study of the validity of group and individually administered ability tests in identifying giftedness and predicting success in gifted programs** , Ph.D., The University of Akron, 117 pages; AAT 9318162.

- Worthen, B., Sanders, J., and, Fitzpatrick, J. (1997) **Program Evaluation**: Alternative approaches and practical guidelines (2nd Edition). New York: Longman.

- Worthen, B., Sanders, J.,(1987) **Educational Evaluation**: Alternative approaches and practical guidelines (2nd Edition). New York: Longman.

- Worthen, R., Sanders, R., and Fitzpatrick, L. (1997) **Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines** (2nd Edition). New York: Longman.

- **www. cee. jubilee. edu. jo.**

الملاحـــق

ملحق ١: معايير برامج الموهوبين للصفوف ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر

الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين N A G C Standards

١٧٠٧ شارع إل شمال غرب، جناح ٥٥٠ واشنطن دي سي (العاصمة) ٢٠٠٣٦

هاتف ٤٢٦٨-٧٨٥ (٢٠٢)

موقع الشبكة www.nagc.org

مقدمة:

في سنة ١٩٩٨، طورت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC)، وأطلقت معايير برامج الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة، وحتى الصف الثاني عشر لمساعدة مديريات التربية على البحث في نوعية البرامج المقدمة للمتعلمين الموهوبين. إن الاعتـراف، وإدراك أن التقييـم المستمر، وإعادة تطبيق برنامج ناجح للموهوبين هو عملية تقييمية، وأن معايير الجمعية الوطنيـة للأطفال الموهوبين تفصل لنا إطار عمل يشتمل على كل من المعايير الدنيا (المتطلبات الاسـمية للبرامج المرضية)، والمعايير النموذجية (الخصائص المميزة للتميز في برنامج الموهوبين).

لمساعدتك على التركيز على جوانب هامة من برنامج الموهوبين، فإن المعايير الراهنـة تقسم إلى سبعة مجالات معايير: تصميم البرنامج، إدارة البرنامج، التحديد وكشف الطلاب، المنهاج وأساليب التدريس، التوجيه والإرشاد الإنفعالي–الاجتماعي، التطور المهني، وتقييم البرنامج.

معيار برنامج تعليم الموهوبين: تصميم البرنامج

وصف: تطوير برنامج تعليم الموهوبين المناسب يتطلب خدمات شاملة بناء على دعم فلسفي، نظري وعملي سليم

مباديء دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب توفير سلسلة متصلة من خدمات البرنامج للمتعلمين الموهوبين، بدلا من أي برنامج مفرد للموهوبين.	١,٠م يجب أن تكون سلسلة خدمات برنامج الموهوبين سهلة الحصول عليها من قبل كل المتعلمين الموهوبين.	١,٠إي يجب أن تتوافق مستويات الخدمات مع احتياجات المتعلمين الموهوبين بتزويد متصلة (سلسلة واسعة) كاملة من الخيارات.
٢- يجب تمويل تعليم الموهوبين بشكل مناسب.	٢,٠م يجب أن يكون تمويل تعليم الموهوبين عادلا بالمقارنة مع تمويل البرامج المحلية الأخرى.	٢,٠إي يجب أن تتلقى برامج تعليم الموهوبين تمويلا منسجما مع أهداف البرنامج وكافية بحيث تلبي هذه الأهداف بشكل مناسب.
٣- يجب أن تنشأ برامج تعليم الموهوبين من أساس شامل وسليم.	٣,٠م يجب إخضاع برامج تعليم الموهوبين لمراجعة خارجية بشكل منتظم. ٣,١م يجب توجيه برامج الموهوبين من خلال بيان فلسفة مفصلة بشكل واضح ويحقق الأهداف والأغراض. ٣,٢م يجب توفير سلسلة من الخدمات لكل الصفوف من ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر.	٣,٠إي يجب تخطيط برنامج تعليم الموهوبين بناء على استشارات مع ذوي خبرات ومعرفة بهذا الأمر. ٣,١ إي يجب أن يكون للمدرسة أو مديرية المنطقة التعليمية رسالة توضح فلسفة يتناول احتياجات برامج تعليم الموهوبين. ٣,٢ إي يجب أن تشتمل برنامج تعليم الموهوبين على خطة شاملة الصفوف من ما قبل الروضة وحتى الثاني عشر وعلى سياسات وإجراءات لتحديد الموهوبين، والمنهاج والتدريس، وإيصال الخدمة، وإعداد المعلمين، والتقييم الوصفي والكمي ، وخدمات الدعم، ومشاركة أولياء الأمور.

مباديء دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٤- يجب أن تكون خدمات تعليم الموهوبين جزءاً لا يتجزأ من اليوم المدرسي للتعليم العالم	٤،٠م يجب تفصيل برنامج تعليم الموهوبين مع برنامج التعليم العام. ٤،١م يجب تزويد فرص تعليمية مناسبة في الغرفة الصفية العادية، وغرف المصادر الصفية، ومنفصلة مستقلة، أو بيئة تطوعية اختيارية	٤،٠إي يجب تصميم خدمات الموهوبين لكي تكمل وتبني على المهارات الأكاديمية الأساسية والمعرفة المتعلمة في الغرف الصفية العادية في جميع الصفوف لضمان استمراريتها مع تقدم الطلاب في البرنامج ٤،١إي يجب على مديريات التربية المحلية أن تقدم خيارات إيصال خدمات متعددة حيث يجب أن لا تقدم خدمة واحدة وحدها.
٥- يجب تطوير تصنيفات مرنة لمجموعات الطلاب لكي نيسر التعليم والمنهاج التفاضلي	٥،٠م إن استخدام عملية التصنيف (وعمل المجموعات) للمتعلمين الموهوبين يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من برنامج تعليم الموهوبين.	٥،٠إي يجب إدراج الطلاب الموهوبين في ترتيبات تصنيف (وعمل مجموعات) مرنة في مواضيع المحتوى والصفوف لكي نضمن أن الطلاب الموهوبين سوف يتعلمون مع ومن أقرانهم الموازين لهم عقليا وذهنيا.
٦- تعتبر السياسات المخصصة للتكيف مع والإضافة إلى طبيعة وعمليات برنامج التعليم العام، تعتبر ضرورية لتعليم الموهوبين.	٦،٠م يجب أن تشتمل سياسات المدرسة القائمة حاليا والمستقبلية نصوصا لاحتياجات المتعلمين الموهوبين.	٦،٠إي يجب أن تتوفر سياسات تعليم الموهوبين على الأقل للمواضيع التالية: الدخول المبكر، التسريع عن الصف الذي يلي الصف الحالي، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).

معيار برنامج تعليم الموهوبين: إدارة وتوجيه البرنامج

وصف: يجب أن تشتمل خدمات تعليم الموهوبين على ترسيخ وتأسيس لوسائل منظمة لخدمات التطوير، والتنفيذ والإدارة.

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب قيام موظفين مؤهلين بشكل مناسب بتوجيه وإدارة الخدمات لتعليم المتعلمين الموهوبين	١,٠م على المنسق المخصص لبرنامج تعليم الموهوبين أن يكون قد أنهى مساق أو تطوير دورة موظفين في تعليم الموهوبين وأن يبدي قدرة قيادية كي يعتبر مؤهلا بشكل مناسب.	١,٠ إي يجب أن يكون المنسق المخصص لبرنامج الموهوبين قد حصل على برنامج أو شهادة تأهيل أو درجة متقدمة في تعليم وتربية الموهوبين.
٢- يجب دمج برنامج تعليم وتربية الموهوبين في برنامج التعليم العام	٢,٠م يجب أن ينشئ برنامج تعليم الموهوبين روابط بين التعليم العام وتعليم الموهوبين في جميع الصفوف.	٢,٠ إي مسؤولية تعليم المتعلمين الموهوبين هي مسؤولية مشاركة تتطلب علاقات قوية بين برامج تعليم الموهوبين والتعليم العام على مستوى المدرسة.
٣- يجب أن يشتمل برنامج تعليم الموهوبين على علاقات عمل إيجابية وتناغم ومجموعات دعم وحماية وكذلك هيئات التمثيل	٣,٠م يجب على موظفي برنامج تعليم الموهوبين أن يؤسسوا اتصالات مستمرة مع أولياء الأمور. ٣,١م يجب أن تؤسس برامج تعليم الموهوبين وتستخدم لجنة استشارية تعكس التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمدرسة ومجتمع طلاب المدرسة الإجمالي، وتشتمل على أولياء الأمور، وأفراد المجتمع، والطلاب، وأفراد موظفي المدرسة. ٣,٢م يجب على موظفي برنامج تعليم الموهوبين أن يتصلوا بالدوائر الأخرى وكذلك الهيئات التعليمية الأخرى المخولة في تعليم المتعلمين الموهوبين (مثل مديريات تعليم أخرى، وأعضاء مجلس المدارس، ودوائر التعليم، وهيئات التعليم المتوسط الخ).	٣,٠إي يجب على موظفي برنامج تعليم الموهوبين أن تيسر انتشار المعلومات المتعلقة بالسياسات الرئيسية والسياسات والممارسات المتعلقة في تعليم الموهوبين (مثل، إحالة الطلاب والمسح، والاستئناف، والموافقة المكتوبة، وتقدم الطلاب،... الخ) إلى موظفي المدارس، أولياء الأمور، أعضاء الجمعية،.. الخ. ٣,١إي يجب أن تتوفر لأولياء أمور المتعلمين الموهوبين فرص لمشاركة المدخلات وعمل توصيات حول عمليات البرامج مع منسق البرنامج. ٣,٢ إي يجب أن يتناول برنامج تعليم الموهوبين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات من ميادين تربوية وهيئات أخرى تتعلق بصنع قرار برنامج الموهوبين،

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٤- يجب توفير المصادر والمواد المطلوبة لدعم جهود برنامج تعليم الموهوبين	٤,٠م يجب تزويد المصادر لدعم عمليات البرنامج. ٤,١م يجب توفير دعم تكنولوجي لخدمات برنامج تعليم الموهوبين. ٤,٢ يجب أن تعكس مختارات المكتبة سلسلة من المواد بما في ذلك تلك المناسبة للمتعلمين الموهوبين.	٤,٠إي يجب توفير أنواع متعددة من المصادر (مثل أولياء الأمور، المجتمع، المهنية، الخ) لدعم عمليات البرنامج. ٤,١ إي يجب أن تزود برنامج تعليم الموهوبين تكنولوجيا فنية لدعم الخدمات المناسبة. ٤,٢ إي يجب أن تشمل الخطة شراء مواد جديدة للمدرسة تناسب احتياجات الطلاب الموهوبين.

معيار برنامج تعليم الموهوبين: التعرف والكشف على الطلبة

وصف: يجب تقييم المتعلمين الموهوبين لتحديد الخدمات التعليمية المناسبة.

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب تنسيق عملية شاملة ومتناسقة لتعيين الطلبة لتحديد الأهلية لخدمات الموهوبين التعليمية.	١,٠م يجب تزويد المعلومات المتعلقة بالخصائص المميزة للطلبة الموهوبين في مواضيع تقدمها المديرية، توزيعها سنويا على جميع الموظفين المعنيين؟ ١,١م يجب أن يشكل لكل الطلبة مجموعة المسح الأولية للمتلقين المحتملين لخدمات تعليم الموهوبين. ١,٢م التعيين للخدمات يجب أن يكون موافقا عليه من أي مصدر (مثل المعلمين، أولياء الأمور، أفراد المجتمع، الأقران، الخ). ١,٣م يجب تزويد أولياء الأمور بمعلومات تتعلق بفهم الموهبة والخصائص المميزة للطلاب.	١,٠إي يجب على مديرية المنطقة أن تزود معلومات سنويا، في عدة لغات، تتعلق بعملية تعيين الطلبة لخدمات برنامج تعليم الموهوبين. ١,١إي يجب أن تكون عملية التعيين والمسح مستمرة لأي طالب قد يأتي في أي وقت. ١,٢إي يجب أن تكون إجراءات التعيين وأشكالها متوفرة في عدة لغات. ١,٣إي يجب تزويد أولياء الأمور بورش عمل خاصة أو ندوات لاكتساب معنى كامل للموهبة.
٢- لا بد أن تقيس الأدوات المستخدمة لتقييم الطلبة، لتحديد الأهلية لتعليم الموهوبين، القدرات المتنوعة، المواهب، مواطن القوة، والاحتياجات من أجل تزود الطلبة بفرصة لإظهار مواطن قواهم.	٢,٠م يجب أن تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة مع نصوص من اللغة التي يكون فيها الطالب يتكلم بطلاقة أكثر، عند توفرها. ٢,١م يجب أن يكون التقييم عادلا ثقافيا. ٢,٢م يجب أن يكون الغرض/الأغراض من تقييمات الطلاب مفصلا بتناغم وانسجام في جميع الصفوف. ٢,٣م يجب أن تكون تقييمات الطلاب حساسة بالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور الموهوبين.	٢,٠إي يجب تزويد التقييمات بلغة يكون فيها الطالب طليقا، إن كانت هذه اللغة متوفرة. ٢,١إي يجب أن يكون التقييم مستجيبا لظروف الطلبة الاقتصادية، الجنس، الفروقات التطويرية، وظروف الإعاقات، وعوامل أخرى تؤثر على عدالة ممارسات التقييم. ٢,٢إي يجب تقييم الطلبة المعينين في جميع المواضيع المحددة للموهبة ضمن مديرية المدرسة بشكل متناغم في جميع الصفوف. ٢,٣إي يجب أن تكون تقييمات الطلبة حساسة لجميع مراحل تطور الموهبة

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٣- يجب تكوين ملخص عن تقييم الطالب حسب مواطن قوته واحتياجاته الفردية وذلك للتخطيط لمداخلة مناسبة.	٣,٠م يجب تطوير ملخص تقييم لكل طفل لتقييم الأهلية لتلقي خدمات برنامج تعليم الموهوبين. ٣,١م يجب أن يعكس ملخص التقييم الخصائص المميزة الفريدة للتعلم والقدرات ومستويات الأداء.	٣,٠إي يجب تطوير خطط تقييم لكل المتعلمين الموهوبين الذين يحتاجون تعليم الموهوبين. ٣,١إي يجب أن يعكس ملخص التقييم اهتمامات المتعلمين الموهوبين، وأنماط التعليم، والاحتياجات التعليمية.
٤- يجب أن تكون جميع إجراءات وأدوات تعيين الطلبة مبنية على النظرية والأبحاث الراهنة.	٤,٠م ليس هناك أي أداة تقييم مفردة أو نتائجها تنكر أو ترفض أهلية الطالب لخدمات برامج تعليم الموهوبين. ٤,١م يجب أن تزود جميع أدوات التقييم دليلا على المصداقية والثبات للغرض المقصود والطلاب المستهدفين	٤,٠إي يجب أن تأتي بيانات تقييم الطلبة من مصادر متعددة وتشتمل على أساليب تقييم متعددة. ٤,١إي يجب أن تمثل أدوات تقييم الطالب توازنا مناسبا ومقاييس كمية ونوعية صادقة وثابتة.
٥- يجب أن تشتمل الإجراءات المكتوبة لتعيين الطلبة، على أقل القليل، نصوصا للموافقات الكتابية، قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومة في الذهن، إعادة تقييم الطالب،إثارة الطالب وإجراءات القبول.	٥,٠م يجب أن تشتمل الخطوط الإرشادية لبرنامج تعليم الموهوبين على إجراءات محددة لتقييم الطالب مرة على الأقل خلال الصفوف الابتدائية، المتوسطة والثانوية. ٥,١م يحب أن تزود الخطوط الإرشادية للمنطقة التعليمية إجراءات محددة لقدرة الطالب على الحفظ، إثارة الطالب، وكذلك خطوط إرشادية لما يقبله أولياء الأمور	٥,٠إي يجب جمع بيانات تحديد صف الطالب باستخدام توازن مناسب للمقاييس الكمية والنوعية مع دليل مناسب على صدق وثبات لأغراض التعيين. ٥,١إي يجب أن تتم عملية مراجعة وتنقيح الخطوط الإرشادية للمديرية عندما يكون ذلك ضروريا

معيار برنامج تعليم الموهوبين: المنهاج وأساليب التدريس

وصف: يجب أن تشتمل خدمات تعليم الموهوبين على الفرص المنهجية والتدريسية الموجهة للاحتياجات النوعية الفريدة الخاصة بالمتعلم الموهوب

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب أن يشمل منهاج متفاوت للمتعلم الموهوب على الصفوف من الروضة وحتى الصف الثاني عشر.	١,٠م منهاج تفاضلي (تكيفات منهاجية وتدريسية تتناول احتياجات التعلم الفريدة الخاصة بالمتعلم الموهوب)، ذلك لأن المتعلمين الموهوبين يجب أن يتم دمجهم وتفصيلهم في جميع أنحاء المنطقة التعليمية (المديرية).	١,٠ إي: يجب تفصيل نطاق وتتابع منهاج محدد ومنفذ بشكل جيد لجميع الصفوف وكل المواضيع.
٢- يجب أن تكون مناهج الصفوف العادية وأساليب التدريس فيها متكيفة، معدلة، وتتناسب مع احتياجات المتعلمين الموهوبين.	٢,٠م التدريس، الأهداف، والاستراتيجيات المزودة للمتعلمين الموهوبين يجب أن تكون متفاضلة/متباينة بشكل منظم لتختلف عن تلك التي للصفوف الاعتيادية. ٢,١م على المعلمين أن يباينوا ويبدلوا ويكملوا، أو يعدلوا المناهج لتسهيل مستويات عليا من أهداف التعلم. ٢,٢م يجب ترسيخ وتأسيس وسائط إظهار الكفاءة في مفاهيم المنهاج العادي الأساسية والعمليات لتسهيل التسريع الأكاديمي المناسب. ٢,٣م يجب تقييم المتعلمين الموهوبين للكفاءة في مهارات ومعارف أساسية وتزويدهم ببدائل تتحدى الفرص التعليمية عندما يتم عرض الكفاءة.	٢,٠ إي يجب أن تشتمل خطط منهاج المديرية على أهداف، محتوى ومصادر تتحدى المتعلمين الموهوبين في الصفوف الاعتيادية. ٢,١ إي يجب أن يكون المعلمون مسؤولين عن تطوير خطط لتفريق المنهاج في كل فرع من فروعه للمتعلمين الموهوبين. ٢,٢إي يجب أن يظهر تطوير التدريس لتقييم مستوى/مستويات التعلم ومعدلات التعلم المسرَّع خططا للمتعلمين الموهوبين مبنية على احتياجات نوعية للمتعلمين الأفراد. ٢,٣إي يجب أن يتم تقييم المتعلمين الموهوبين للكفاءة في جميع مساقات المعايير للدراسة وبالتالي تزويد مزيد من فرص التحدي التعليمي التربوي.

المعايير النموذجية	الحد الأدنى من المعايير	مبادئ دليلية
٣,٠إي عندما يكون التسريع المنهاجي مضمونا، يجب تزويد فرص مستمرة له في مواضيع ونقاط القوة واهتمامات المتعلمين الموهوبين، وفي نفس الوقت الحفاظ على سقف كاف من التعلم المثالي.	٣,٠م يجب أن يتألف برنامج التدريس من محتوى متقدم واستراتيجيات تعليم متفاضلة/متباينة بشكل مناسب، وذلك لكي يعكس خطوة التعلم المسرع والعمليات الذهنية المتقدمة للطلاب الموهوبين	٣- يجب أن تكون خطة التدريس مرنة لتسمح بالتعلم المسرع للمتعلمين الموهوبين حسب ما يكون مناسبا؟
٤,٠ إي يجب أن تكون الاحتمالات لتسريع جزئي أو كامل للمحتوى والصف متوفرة لأي طالب يعرض هذه الاحتياجات.	٤,٠م يجب النظر في القرارات للمضي في أو تقييد المحتوى والتسريع فقط بعد عملية تقييم شاملة.	٤- يجب تزويد فرص تعليمية لتسريع الطلبة الموهوبين سواء في المواد الدراسية أو الصفوف.
٥,٠ إي يجب توفير خيارات خدمة مناسبة لكل طالب للعمل على مستوى/مستويات مقيمة ومعدلات متقدمة من التعلم. ٥,١ إي يجب تعديل مناهج البرامج التعليمية التفاضلية المتباينة للطلاب من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وذلك من أجل تزويد خبرات تعلم تتفق واهتمامات واستعدادات وأنماط تعلم الطلاب.	٥,٠م يجب أن تشتمل خبرات التعلم المتنوعة والمناسبة على أنواع مختلفة من الخيارات المنهاجية، والاستراتيجيات التعليمية والمواد. ٥,١م يجب توفير ترتيبات تعليمية مرنة (مثل الصفوف الخاصة، الندوات، غرف المصادر، الإرشاد والتوجيه والنصح، الدراسة المستقلة، ومشاريع البحث).	٥- يجب أن تشتمل فرص التعلم للمتعلمين الموهوبين على خيارات منهاجية متفاوتة ومستمرة، وطرق تعليمية، ومواد مصادر

معيار برنامج تعليم الموهوبين: التطور المهني

وصف: يحق للمتعلمين الموهوبين الحصول على خدمات من قبل الإختصاصيين الذين يملكون إعدادا تخصصيا في تعليم الموهوبين، وخبرة في محتوى تفاضلي مناسب وأساليب تدريس، ومشاركة في تطوير مهني مستمر، ويملكون صفات شخصية ومهنية نموذجية (قدوة).

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب تزويد البرنامج بخدمات تطوير الموظفين بشكل شامل لكل موظفي المدرسة المعنيين في تعليم المتعلمين الموهوبين.	١,٠م يجب أن يكون موظفو المدرسة واعين حول طبيعة واحتياجات الطلاب الموهوبين. ١,١م يجب أن يَحضُر الطلبة الموهوبون على الأقل نشاط تطوير مهني واحد في السنة مخصص تحديدا لتعليم الموهوبين.	١,٠إي يجب تزويد كل موظفي المدرسة بتطوير مستمر في طبيعة واحتياجات المتعلمين الموهوبين، والاستراتيجيات التعليمية المناسبة. ١,١إي يجب أن يواصل جميع معلمي المتعلمين الموهوبين في مشاركتهم الفاعلة في دراسة تعليم الموهوبين من خلال تطوير الموظفين أو برامج شهادات دراسات عليا.
٢- الموظفون المؤهلون هم الذين يجب أن يشاركوا في تعليم المتعلمين الموهوبين <u>فقط.</u>	٢,٠م يجب حصول جميع الموظفين العاملين في تعليم الموهوبين على شهادة للتعليم في المواضيع التي تعين لهم، ويجب أن يكونوا مدركين لفروقات التعليم الفريدة واحتياجات المتعلمين الموهوبين في مختلف الصفوف التي يعلمون فيها. ٢,١م يجب على جميع المعلمين المتخصصين في تعليم الموهوبين أن يكونوا حاصلين على شهادات أو يكونوا عاملين بفعالية نحو الحصول عليها (أو ما يعادلها) في الدولة/الولاية التي يعلمون فيها. ٢,٢م على أي معلم أن يكون اهتمامه الرئيسي المسؤولية في التعليم ويجعل تعليم الموهوبين ضمن هذه المسؤولية، وأن تكون لديه خبرة مكثفة واسعة في تعليم الموهوبين.	٢,٠إي يجب على جميع الموظفين العاملين مع المتعلمين الموهوبين أن يشاركوا في برامج تطوير موظفين منتظمة. ٢,١ يجب على جميع المعلمين الاختصاصيين في تعليم الموهوبين أن يكونوا حاصلين على شهادة أو درجة في تعليم الموهوبين. ٢,٢إي فقط المعلمون ذوو الخبرات المتقدمة في تعليم الموهوبين هم الذين تسند إليهم المسؤولية الرئيسية لتعليم المتعلمين الموهوبين.

المعايير النموذجية	الحد الأدنى من المعايير	مبادئ دليلية
٣,٠إي يجب تأسيس أنشطة تطوير موظفين موافق عليها في تعليم الموهوبين على الأقل جزئيا من قبل مديريات المدارس أو الهيئات التعليمية.	٣,٠م يجب أن يعفى موظفو المدرسة من واجباتهم المهنية للمشاركة في جهود تطوير الموظفين في تعليم الموهوبين.	٣- يتطلب موظفو المدرسة دعما لجهودهم الخاصة المتعلقة بتعليم المتعلمين الموهوبين.
٤,٠إي يجب تخصيص وقت تخطيط مجدول بانتظام (مثل وقت إعفاء، دفعات مالية إضافية في الصيف، الخ) للمعلمين لتطوير برامج تعليمية تفاضلية ومصادر ذات علاقة.	٤,٠م يجب إعطاء موظفي المدارس وقت تخطيط لتحضير للتعليم التفاضلي المتميز للمتعلمين الموهوبين.	٤- يجب تزويد موظفي التعليم بوقت ودعم آخر لتحضير وتطوير خطط التعليم التفاضلي، والمواد، والمنهاج.

معيار برنامج تعليم الموهوبين: التوجيه والإرشاد الاجتماعي–العاطفي

وصف: يجب أن يؤسس برنامج تعليم الموهوبين خطة للتعرف على واحتضان التطور الفريد الاجتماعي–العاطفي للمتعلمين الموهوبين

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١– يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بخدمات توجيه وإرشاد من قبل متخصصين	١,٠م يجب تزويد المتعلمين الموهوبين، بسبب تطورهم الاجتماعي – العاطفي الفريد، بخدمات توجيه وإرشاد من قبل مرشد له دراية قوية بالخصائص المميزة والاحتياجات الاجتماعية – العاطفية للمتعلمين الموهوبين.	١,٠إي يجب تزويد خدمات إرشادية من قبل مرشد له دراية بالتدريب النوعي في الخصائص المميزة للاحتياجات الاجتماعية العاطفية (مثل، التحصيل المتدني، الاحتمالات والقدرات المتعددة، الخ) للمتعلمين الموهوبين.
٢– يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بخدمات إرشادية حول المهن الحياتية مصممة خصيصا لاحتياجاتهم الفريدة.	٢,٠م يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بإرشاد مهني يتناسب مع نقاط قوتهم الفريدة بهم.	٢,٠إي يجب أن يزود المتعلمون الموهوبون في الكلية بتوجيه مهني والذي يختلف بشكل مناسب ويعطى لهم قبل البرامج النمطية الاعتيادية.
٣– يجب تزويد الطلبة الموهوبين (الذين هم عرضة للمخاطر) بتوجيه وإرشاد لمساعدتهم على الوصول إلى قدراتهم	٣,٠م يجب أن يحصل الطلبة الموهوبون الذين هم عرضة للمخاطر على انتباه خاص، وإرشاد ودعم لمساعدتهم على تحقيق قدراتهم الكامنة بشكل تام.	٣,٠إي يجب تزويد المتعلمين الموهوبين الذين لا يظهرون أداء مقنعا في صفوف التعليم العادية و/أو الخاص بتعلم الموهوبين، بخدمات مداخلة تخصصية.
٤– يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بمنهاج عاطفي إضافة إلى خدمات توجيه وإرشاد متميزة.	٤,٠م يجب تزويد الطلبة الموهوبين بمنهاج خاص كجزء من منهاج تفاضلي وخدمات تعليمية متميزة.	٤,٠إي يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بمنهاج محدد ومنفذ بطريقة جيدة، وبتتابع يشتمل على الوعي والتكيف الشخصي/الاجتماعي والتخطيط الأكاديمي، والوعي المهني.
٥– يجب تقديم الخدمة للمتعلمين الموهوبين متدني التحصيل بدلا من استبعادهم من الخدمات التفاضلية المتميزة	٥,٠م يجب عدم حرمان الطلبة الموهوبين الذين كان تحصيلهم متدنيا من برامج الموهوبين بسبب مشاكل ذات علاقة.	٥,٠إي يجب تزويد المتعلمين الموهوبين ذوي التحصيل المتدني بخدمات توجيه وإرشاد نوعي تتناول قضايا ومشاكل ذات علاقة بالتحصيل المتدني.

معيار برنامج تعليم الموهوبين: تقييم البرنامج

وصف: إن تقييم البرنامج هو الدراسة المنظمة لقيمة وأثر الخدمات المزودة

مبادئ دليلية	الحد الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١- يجب أن يكون التقييم ذا معنى	١,٠م يجب أن تبين (تعكس) المعلومات التي تم جمعها اهتمامات واحتياجات معظم المجموعات المتجانسة.	١,٠إي يجب أن تتناول المعلومات التي تم جمعها الأسئلة ذات العلاقة التي أثيرت من قبل المجموعات المتجانسة، ويجب أن تكون مستجيبة لاحتياجات كل ذوي العلاقة بهذه البرامج.
٢- يجب أن يكون التقييم كفؤا واقتصاديا (موفرا للمال)	٢,٠م يجب أن تزود مديريات المدارس مصادر كافية لتقييم البرنامج.	٢,٠إي يجب أن تخصص مديريات المدارس وقتا مناسبا، ودعما ماليا مناسبا، وموظفين للقيام بتقييم منظم للبرنامج.
٣- يجب إجراء التقييم بشكل مناسب/منافس وأخلاقي.	٣,٠م يجب أن يكون الأشخاص الذين يجرون التقييم ذوي كفاءة وأهلا للثقة. ٣,١م يجب أن يتناول تصميم تقييم البرنامج ما إذا كانت الخدمات قد حققت الأهداف المرجوة منها أم لا. ٣,٢م يجب أن تكون الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات صالحة ويعتمد عليها لاستخداماتها المقصودة لها. ٣,٣م يجب استخدام استراتيجيات التقييم الوصفي والكمية التلخيصية لعمل تحسينات وتطويرات جوهرية على البرنامج. ٣,٤م يجب الاحتفاظ بالبيانات الفردية (الخاصة بالأفراد) بسرية.	٣,٠إي يجب أن يملك الأشخاص الذين يجرون التقييم خبرات في تقييم البرامج في تعليم الموهوبين. ٣,١إي يجب أن يبين تصميم التقييم مواطن القوة والضعف الموجودة في البرنامج، وكذلك القضايا الحساسة الهامة التي قد تعكس خدمات البرنامج. ٣,٢إي يجب الانتباه جيدا لضمان أن الأدوات المستخدمة ذات دليل كاف على المصداقية والثبات، وأنها مناسبة للأعمار المتفاوتة، والمستويات التطويرية، والجنس، وتنوع المجتمع المستهدف. ٣,٣إي يجب عمل التقييم الوصفي بشكل منتظم مع عمل التقييمات الكمية التلخيصية مرة على الأقل كل خمس سنوات، أو في الغالب بحسب ما تطلبه الولاية (الحكومة) أو السياسات المحلية للمنطقة. ٣,٤إي يجب أن يعطى كل الأفراد المعنيين في عملية التقييم فرصة للتأكد من المعلومات والتفسير الناتج عنها.
٤- يجب أن تتوفر نتائج التقييم من خلال تقرير مكتوب.	٤,٠م يجب أن تظهر تقارير التقييم نتائج التقرير بطريقة واضحة ومتناسقة.	٤,٠إي يجب تصميم تقارير التقييم بحيث تظهر النتائج وتشجع على متابعة شاملة من قبل كل المعنيين والمستفيدين من هذا البرنامج.

ملحق ٢: الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة

الرقم	المحكم	مجال العمل
١	الدكتور جميل الصمادي	تربية خاصة / الجامعة الأردنية
٢	الدكتور احمد ثوابية	قياس وتقويم/ جامعة الطفيلة
٣	الدكتور نزار اللبدي	قياس وتقويم / الجامعة الأردنية
٤	الدكتور يحيى نصار	قياس وتقويم / الجامعة الهاشمية
٥	الدكتورة ختام العواملة	قياس وتقويم/ وزارة التربية والتعليم
٦	الدكتور معتصم العكور	قياس وتقويم / الجامعة الهاشمية
٧	الدكتور محمد الزبون	اصول التربية / الجامعة الأردنية
٨	الدكتورة رنا محاسنة	قياس وتقويم/ الجامعة الهاشمية
٩	الدكتور عاطف البحراوي	تربية خاصة/ جامعة الملك فيصل
١٠	الدكتور راجي الصرايرة	قياس وتقويم/ جامعة الطفيلة
١١	الدكتورة رنا الصمادي	تربية خاصة/ الجامعة الهاشمية
١٢	الدكتور عثمان محادين	علم نفس تربوي/ وزارة التربية والتعليم
١٣	الدكتور اسامة البطاينة	تربية خاصة / جامعة اليرموك
١٤	الكتور راضي الشناق	إدارة تربوية / وزارة التربية والتعليم
١٥	الدكتور أنور جرادات	قياس وتقويم/ وزارة التربية والتعليم

ملحق ٣: استبانة الطالب

أخي الطالب/أختي الطالبة.. المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بدراسة تقويمية للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن في ضوء معايير عالمية.

لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة الذي هو جزء من الدراسة، وإنني إذ اشكر جهدكم وتعاونكم البناء ومساعدتكم على تحقيق الهدف من الدراسة، أرجو قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق، وذلك بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة في المكان المخصص لها إذا كانت تحقق المعيار. وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة. علماً بأنه تم تحديد خمسة مستويات للاستجابة هي:

بدرجة ضعيفة: ويمثل المستوى الأول عندما لا يطابق البرنامج المعيار.

بدرجة قليلة: ويمثل المستوى الثاني عندما يطابق الحد الأدنى من المعيار.

بدرجة متوسطة: ويمثل المستوى الثالث عندما يطابق الحد الأوسط من المعيار.

بدرجة كبيرة : ويمثل المستوى الرابع عندما يطابق الحد الأعلى من المعيار.

بدرجة كبيرة جدا: ويمثل المستوى الخامس عندما يطابق الحد الأمثل من المعيار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

بدرجة ضعيفة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا	الفقـــــــرات	الرقم
					تمتلك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين.	١.
					يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي.	٢.
					تزود إدارة المدرسة العاملين فيها بمعلومات كافية حول برنامج تعليم المتميزين.	٣.
					تشجع إدارة المدرسة أولياء الأمور المشاركة في برنامج تعليم المتميزين.	٤.
					لدى المدرسة قدرة لمواجهة المواضيع المتعددة للموهبة والتميز(قدرة ذهنية عامة، ميول أكاديمية، الإبداع، القيادة، فنون الأداء.....الخ).	٥.
					تتعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمور(اتصالات فردية- بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقارير).	٦.
					يشارك أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين.	٧.
					يتناول برنامج المتميزين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات من ميادين تربوية.	٨.
					تُستخدم التكنولوجيا في تعليم المتميزين.	٩.
					توفر المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين.	١٠.
					يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء **IQ**.	١١.
					يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.	١٢.
					يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.	١٣.
					يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.	١٤.
					يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.	١٥.

الرقم	الفقــــــــــــــــــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١٦.	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.					
١٧.	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.					
١٨.	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.					
١٩.	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.					
٢٠.	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.					
٢١.	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.					
٢٢.	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.					
٢٣.	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.					
٢٤.	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات، ....الخ.					
٢٥.	يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.					
٢٦.	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.					
٢٧.	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.					
٢٨.	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.					
٢٩.	ينوع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة المتميزين.					

الرقم	الفـــــقـــــــــــــــــــــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
.٣٠	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.					
.٣١	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.					
.٣٢	يُعلم المعلم مهارات التفكير.					
.٣٣	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.					
.٣٤	يُــزود الطلبــة المتميــزون بخــدمات إرشــادية باستمرار.					
.٣٥	يحتوي المنهــاج وعيــا مهنيــا ووظيفيــا لكــل المتميزين يتناسب مع احتياجاتهم.					
.٣٦	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.					
.٣٧	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال الإرشاد.					
.٣٨	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.					

ملحق ٤: استبانة المعلم

أخي المعلم/أختي المعلمة.. المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تقويمية للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن في ضوء معايير عالمية.

لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة الذي هو جزء من الدراسة، وإنني إذ اشكر جهدكم وتعاونكم البناء ومساعدتكم على تحقيق الهدف من الدراسة، أرجو قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق، وذلك بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة في المكان المخصص لها إذا كانت تحقق المعيار. وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة. علماً بأنه تم تحديد خمسة مستويات للاستجابة هي:

بدرجة ضعيفة: ويمثل المستوى الأول عندما لا يطابق البرنامج المعيار.

بدرجة قليلة: ويمثل المستوى الثاني عندما يطابق الحد الأدنى من المعيار.

بدرجة متوسطة: ويمثل المستوى الثالث عندما يطابق الحد الأوسط من المعيار.

بدرجة كبيرة : ويمثل المستوى الرابع عندما يطابق الحد الأعلى من المعيار.

بدرجة كبيرة جدا: ويمثل المستوى الخامس عندما يطابق الحد الأمثل من المعيار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

الباحثة

الرقم	الفقـــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١.	أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة.					
٢.	تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج.					
٣.	لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين.					
٤.	توجد سياسات وإجراءات واضحة تتعلق بتعليم المتميزين من حيث: الدخول المبكر، التسريع، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).					
٥.	تتكيف خدمات برنامج المتميزين في المدرسة بحسب الاحتياجات التربوية للطبلة المتميزين.					
٦.	تتوافر قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم.					
٧.	يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج.					
٨.	تمتلك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين.					
٩.	يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي.					
١٠.	تزود إدارة المدرسة العاملين فيها بمعلومات كافية حول برنامج تعليم المتميزين.					
١١.	تشجع إدارة المدرسة أولياء الأمور المشاركة في برنامج تعليم المتميزين.					
١٢.	لدى المدرسة قدرة لمواجهة المواضيع المتعددة للموهبة والتميز (قدرة ذهنية عامة، ميول أكاديمية، الإبداع، القيادة، فنون الأداء،.....الخ).					
١٣.	تتعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمور (اتصالات فردية- بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقاري).					

الرقم	الفقـــــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١٤.	يشارك أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين.					
١٥.	يتناول برنامج المتميزين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات من ميادين تربوية.					
١٦.	تُستخدم التكنولوجيا في تعليم المتميزين.					
١٧.	توفر المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين.					
١٨.	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقيـــاس الذكاء **IQ**.					
١٩.	يُختار الطالب المتميز بناء علـــى تميـــزه فـــي اختبارات التحصيل.					
٢٠.	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.					
٢١.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.					
٢٢.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.					
٢٣.	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخـــصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.					
٢٤.	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.					
٢٥.	يوجد تعريف واضـــح لتعلـــيم المتميـــزين فـــي المدرسة.					
٢٦.	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.					
٢٧.	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.					
٢٨.	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.					
٢٩.	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.					
	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.					
٣٠.	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات، ....الخ.					
٣١.	يشتمل المنهاج علـــى الأهـــداف، والمحتـــوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.					
٣٢.	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.					

الرقم	الفقـــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٣٣.	تُعدل المنــاهج التعليميــة للطلبــة المتميــزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتمامــاتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.					
٣٤.	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.					
٣٥.	ينوع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمــة للطلبة المتميزين.					
٣٦.	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.					
٣٧.	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.					
٣٨.	يُعلم المعلم مهارات التفكير.					
٣٩.	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.					
٤٠.	يُزود الطلبــة المتميــزون بخــدمات إرشــادية باستمرار.					
٤١.	يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً فــي الخــصائص المميــزة والاحتياجــات العاطفيــة الاجتماعيــة للمتعلمــين المتميــزين، ومتعــددي القــدرات، ......الخ.					
٤٢.	يحتوي المنهاج وعيــا مهنيــا ووظيفيــا لكــل المتميزين يتناسب مع احتياجاتهم.					
٤٣.	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.					
٤٤.	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال الإرشاد.					
٤٥.	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.					
٤٦.	كفاية ومناســبة عــدد المعلمــين والمعلمــات للبرنـامج.					

الرقم	الفقـــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٤٧.	تتعدد معـــايير اختيـــار المعلمـــين والمعلمـــات والمديرين والمشرفين في البرنامج.					
٤٨.	تزود المديرية خبرات تطوير مهنـــي للمعلمـــين (مواد للقراءة، الندوات، المؤتمرات، الالتحـــاق بالجامعات، .....الخ) خاصة بتعليم المتميزين.					
٤٩.	تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين.					
٥٠.	جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصصون في تعليم المتميزين ومدربون تدريبا عاليا .					
٥١.	تمول أنشطة تطوير الموظفين الخاصة بتعلـــيم المتميزين بالكامل من قبل المديرية.					
٥٢.	يخضع فريق العمل في المدرسة لدورات تدريبية للتعامل مع المتميزين.					
٥٣.	توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج.					
٥٤.	يمتلك من يجري التقييم مستوى عال من الخبرة في تقييم برامج تعليم المتميزين.					
٥٥.	يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج.					
٥٦.	يزود التقييم بيانـــات تتعلـــق بمـــواطن القـــوة والضعف لبرامج تعليم المتميزين.					
٥٧.	أنواع المصادر المخصصة للتقييم مناسبة مـــن حيث الوقت، الدعم المالي، الموظفون.					
٥٨.	مر البرنامج بعملية تقويم منذ فتـــرة التخطـــيط وحتى نهايته.					
٥٩.	تتعدد الأدوات والإجراءات المـــستخدمة لجمـــع البيانات لتقييم البرنامج.					

الرقم	الفقـــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٦٠.	يشارك المديرون والمشرفون والمعلمــون فـــي المدرسة في عملية تقييم البرنامج.					
٦١.	يزود برنامج المتميزون تعليما فرديـا للطلبـــة المتميزين.					
٦٢.	يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبـــة لتنميـــة قدراتهم.					
٦٣.	توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج.					
٦٤.	نتائج التقييم مفهومة بسهولة.					
٦٥.	تتابع توصيات تقرير التقييم.					
٦٦.	اشعر بالرضا عن البرامج.					

ملحق ٥: استبانة الإداريون في البرنامج

أخي المشرف/أخي المدير.. المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تقويمية للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن في ضوء معايير عالمية.

لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة الذي هو جزء من الدراسة، وإنني إذ اشكر جهدكم وتعاونكم البناء ومساعدتكم على تحقيق الهدف من الدراسة، أرجو قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق، وذلك بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة في المكان المخصص لها إذا كانت تحقق المعيار. وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة. علماً بأنه تم تحديد خمسة مستويات للاستجابة هي:

بدرجة ضعيفة: ويمثل المستوى الأول عندما لا يطابق البرنامج المعيار.

بدرجة قليلة: ويمثل المستوى الثاني عندما يطابق الحد الأدنى من المعيار.

بدرجة متوسطة: ويمثل المستوى الثالث عندما يطابق الحد الأوسط من المعيار.

بدرجة كبيرة : ويمثل المستوى الرابع عندما يطابق الحد الأعلى من المعيار.

بدرجة كبيرة جدا: ويمثل المستوى الخامس عندما يطابق الحد الأمثل من المعيار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

الباحثة

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١.	أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة.					
٢.	تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج.					
٣.	لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين.					
٤.	توجد سياسات وإجراءات واضحة تتعلق بتعليم المتميزين من حيث: الدخول المبكر، التسريع، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).					
٥.	تتكيف خدمات برنامج المتميزين في المدرسة بحسب الاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين.					
٦.	تتوافر قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم.					
٧.	يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج.					
٨.	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ.					
٩.	يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.					
١٠.	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.					
١١.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.					
١٢.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.					
١٣.	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين سنويا على جميع المدارس.					
١٤.	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.					
١٥.	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.					

الرقم	الفـــــقـــــــــــــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١٦.	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.					
١٧.	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.					
١٨.	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.					
١٩.	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.					
٢٠.	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.					
٢١.	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات، ....الخ.					
٢٢.	يشتمل المنهـاج علـى الأهـداف، والمحتـوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.					
٢٣.	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.					
٢٤.	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتمامـاتهم وحاجـاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.					
٢٥.	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.					
٢٦.	ينوع المعلمون في الخبرات التعليميـة المقدمـة للطلبة المتميزين.					
٢٧.	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.					
٢٨.	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.					
٢٩.	يُعلم المعلم مهارات التفكير.					
٣٠.	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.					

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٣١.	يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار.					
٣٢.	يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميزة والاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات، ......الخ.					
٣٣.	يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكل المتميزين يتناسب مع احتياجاتهم.					
٣٤.	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.					
٣٥.	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال الإرشاد.					
٣٦.	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.					
٣٧.	كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج.					
٣٨.	تتعدد معايير اختيار المعلمين والمعلمات والمديرين والمشرفين في البرنامج.					
٣٩.	تزود المديرية خبرات تطوير مهني للمعلمين (مواد للقراءة، الندوات، المؤتمرات، الالتحاق بالجامعات، .....الخ) خاصة بتعليم المتميزين.					
٤٠.	تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين.					
٤١.	جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصصون في تعليم المتميزين ومدربون تدريبا عاليا .					
٤٢.	تمول أنشطة تطوير الموظفين الخاصة بتعليم المتميزين بالكامل من قبل المديرية.					
٤٣.	يخضع فريق العمل في المدرسة لدورات تدريبية					

الرقم	الفقـــــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
	للتعامل مع المتميزين.					
٤٤.	توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج.					
٤٥.	يمتلك من يجري التقييم مستوى عال من الخبرة في تقييم برامج تعليم المتميزين.					
٤٦.	يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج.					
٤٧.	يزود التقييم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف لبرامج تعليم المتميزين.					
٤٨.	أنواع المصادر المخصصة للتقييم مناسبة من حيث الوقت، الدعم المالي، الموظفون.					
٤٩.	مر البرنامج بعملية تقويم منذ فترة التخطيط وحتى نهايته.					
٥٠.	تتعدد الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات لتقييم البرنامج.					
٥١.	يشارك المديرون والمشرفون والمعلمون في المدرسة في عملية تقييم البرنامج.					
٥٢.	يزود برنامج المتميزون تعليما فرديا للطلبة المتميزين.					
٥٣.	يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبة لتنمية قدراتهم.					
٥٤.	توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج.					
٥٥.	نتائج التقييم مفهومة بسهولة.					
٥٦.	تتابع توصيات تقرير التقييم.					
٥٧.	اشعر بالرضا عن البرامج.					

ملحق ٦: أسئلة المقابلات

صحيفة مقابلة مع الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

أغرض صحيفة المقابلة:

- التعرف إلى طرق إدارة وتوجيه البرنامج.
- التعرف إلى الأسس التي تم الاستناد إليها في طرق ترشيح واختيار الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى أساليب التدريس والتقويم التي يتبعها المعلمون في البرنامج مع المتميزين.
- التعرف إلى طرق التوجيه والإرشاد في برنامج المتميزين.

بحيث تكشف هذه الصحيفة بعض الجوانب التي لم تكشف عنها الوثائق الرسمية للبرنامج.

إدارة أو توجيه البرنامج Program Administration or Management

- **كيف يتم إدارة وتوجيه وتنفيذ برنامج تعليمكم كمتميزين في المدرسة ؟**
  - خبرات مدير المدرسة.
  - دمج البرنامج مع برنامج التعليم العام.
  - السياسات والممارسات حول تعليم المتميزين.
  - تناول المواضيع المتعددة للموهبة والتميز.
  - التواصل مع أولياء الأمور.
  - الدعم التكنولوجي.
  - القضايا التي يتناولها البرنامج.
  - شراء الاحتياجات (مواد، كتب، لوازم، ....الخ).

طرق ترشيح واختيار الطلاب Student Identification

- **ما أنوع الطرق التي استخدمت لاختياركم في برنامج الطلبة المتميزين ؟**
  - تعريف المتميز.
  - خصائص المتميز.
  - عمليات المسح الأولية للطلبة.
  - المعلومات حول التعرف إلى الطالب المتميز.
  - المشاركون في عملية اختيار وترشيح الطلبة.

- إجراءات الاختيار وأدوات التقييم.
- لغة التقييم.
- التقييم وظروف الطلبة.
- مواضيع تقييم الموهبة والتميز.
- خطط التقييم.
- ملخص التقييم.

المنهاج وأساليب التدريس Curriculum and Instructional method

- **صف لنا طبيعة المناهج المقدمة لكم كطلبة متميزين ؟**
  - الأهداف.
  - المحتوى.
  - طرق وأساليب التدريس.
  - تنوع خبرات التعلم.
  - المتابعة وأدوات التقويم.
  - المهارات المكتسبة.
  - مصادر التعلم.
  - فرص التحدي.
  - الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي.

التوجيه والإرشاد العاطفي-الاجتماعي

Socio-Emotional Guidance and Counseling

- **صف لنا خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليمكم كطلبة متميزون؟**
  - أهداف البرنامج وأهميته، ومواضيعه، وتوقيته.
  - خبرات المرشدين.
  - طبيعة الخدمات التوجيهية والإرشاديّة المقدمة.
  - التعامل مع المتميزين المعرضين للمخاطر.
  - اللقاءات الإرشادية.

ملحق ٧: أسئلة المقابلات

صحيفة مقابلة مع المعلمين والمعلمات في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

أغرض صحيفة المقابلة:

- التعرف على مدى اتفاق المعلمين والاداريين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز على التوجه العام للبرنامج، وهل هناك رؤية مشتركة حول أهداف البرنامج والكفايات المتوقع أن يكسبها البرنامج للطالب المتميز.
- التعرف إلى طرق إدارة وتوجيه البرنامج.
- التعرف إلى الأسس التي تم الاستناد إليها في طرق ترشيح واختيار الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى أساليب التدريس والتقويم التي يتبعها المعلمون في البرنامج مع المتميزين.
- التعرف إلى طرق التوجيه والإرشاد في برنامج المتميزين.
- التعرف إلى التطوير المهني للقائمين على برنامج الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى الأساليب المتبعة في تقويم برنامج الطلبة المتميزين.

بحيث تكشف هذه الصحيفة إلى أي درجة تتوافق وتتقارب آراء الاداريين (مديرين ومشرفين) عن البرنامج الدراسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمعلمين والمعلمات.

تصميم البرنامج Program Design

- **كيف تم تصميم وبناء برنامج تعليم المتميزين في مدرستكم ؟**
  - أهداف البرنامج .
  - خطة البرنامج.
  - مصممو البرنامج.
  - تمويل البرنامج.
  - خدمات البرنامج للمتميزين.
  - فلسفة المدرسة في تناول احتياجات برامج تعليم المتميزين.
  - الحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين.
  - الفرص التعليمية للمتميزين.
  - تصنيف المتميزين.
  - سياسات وإجراءات تعليم المتميزين.

- برنامج التعليم العام.

إدارة أو توجيه البرنامج Program Administration or Management

- **كيف يتم إدارة وتوجيه وتنفيذ برنامج تعليم المتميزين في مدرستك ؟**
  - خبرات مدير المدرسة.
  - دمج البرنامج مع برنامج التعليم العام.
  - السياسات والممارسات حول تعليم المتميزين.
  - تناول المواضيع المتعددة للموهبة والتميز.
  - التواصل مع أولياء الأمور.
  - الدعم التكنولوجي.
  - القضايا التي يتناولها البرنامج.
  - شراء الاحتياجات (مواد، كتب، لوازم، ....الخ).

طرق ترشيح واختيار الطلاب Student Identification

- **ما أنواع الطرق والمعايير المستخدمة لاختيار وترشيح الطلبة للبرنامج ؟**
  - تعريف المتميز.
  - خصائص المتميز.
  - عمليات المسح الأولية للطلبة.
  - المعلومات حول التعرف إلى الطالب المتميز.
  - المشاركون في عملية اختيار وترشيح الطلبة.
  - إجراءات الاختيار وأدوات التقييم.
  - لغة التقييم.
  - التقييم وظروف الطلبة.
  - مواضيع تقييم الموهبة والتميز.
  - خطط التقييم.
  - ملخص التقييم.

المنهاج وأساليب التدريس Curriculum and Instructional method

- **صف لنا طبيعة المناهج المقدمة للطلبة المتميزين ؟**
  - الأهداف.
  - المحتوى.
  - طرق وأساليب التدريس.
  - تنوع خبرات التعلم.
  - المتابعة وأدوات التقويم.
  - المهارات المكتسبة.
  - مصادر التعلم.
  - فرص التحدي.
  - الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي.

التوجيه والإرشاد العاطفي-الاجتماعي

Socio-Emotional Guidance and Counseling

- **ما خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم طلبتكم المتميزون؟**
  - أهداف البرنامج وأهميته، ومواضيعه، وتوقيته.
  - خبرات المرشدين.
  - طبيعة الخدمات التوجيهية والإرشاديّة المقدمة.
  - التعامل مع المتميزين المعرضين للمخاطر.
  - اللقاءات الإرشادية.

التطوير المهني للقائمين على البرامج Professional Development

- **ما أنواع الخبرات المهنية التي تمتلكونها كمعلمين في مدارس التميز؟**
  - شهادات العاملين.
  - معايير اختيار العاملين.
  - الخبرة في تعليم المتميزين.
  - المشاركة في برامج التطوير المهني.
  - استمرارية برامج التطوير المهني وعددها.

- تمويل أنشطة التطوير المهني للعاملين.
- دعم عمليات تطوير العاملين والحوافز.

تقييم البرنامج Program Evaluation

- **كيف يتم تقييم برنامج تعليم المتميزين في مدرستكم؟**
  - أهداف التقييم.
  - أسئلة التقييم.
  - أنواع التقييم.
  - أدوات التقييم.
  - استراتيجيات التقييم.
  - مواضيع التقييم.
  - المشاركون في التقييم.
  - خبرات المقيمين.
  - سرية بيانات الأفراد.
  - المصادر المخصصة للتقييم.
  - مناقشة نتائج التقييم.
  - التقارير النهائية عن عملية تقييم.
  - مدى تحقق أهداف البرنامج.

ملحق ٨: أسئلة المقابلات

صحيفة مقابلة مع الإداريون في البرنامج (مديرين المدارس والمشرفين والمشرفات).

أغرض صحيفة المقابلة:

- التعرف إلى التوجه العام للبرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وهل لدى القائمين على البرنامج تصور عام ورؤية مشتركة حول أهداف البرنامج والكفايات المتوقع أن يكسبها البرنامج للطالب المتميز.
- التعرف إلى الأسس التي تم الاستناد إليها في طرق ترشيح واختيار الطلبة المتميزين.
- التعرف إلى الأسس التي تم الاستناد إليها في تصميم المنهاج وأساليب التدريس والتقويم التي يستخدمها المعلمون في البرنامج.
- التعرف إلى طرق التوجيه والإرشاد في برنامج المتميزين.
- التعرف إلى التطوير المهني للقائمين على برنامج المتميزين.
- التعرف إلى الأساليب المتبعة في تقويم برنامج المتميزين.

بحيث تكشف هذه الصحيفة بعض الجوانب التي لم تكشف عنها الوثائق الرسمية للبرنامج.

تصميم البرنامج Program Design

- **كيف تم تصميم وبناء برنامج تعليم المتميزين في مدرستكم ؟**
  - أهداف البرنامج .
  - خطة البرنامج.
  - مصممو البرنامج.
  - تمويل البرنامج.
  - خدمات البرنامج للمتميزين.
  - فلسفة المدرسة في تناول احتياجات برامج تعليم المتميزين.
  - الحاجات التربوية لدى الطلبة المتميزين.
  - الفرص التعليمية للمتميزين.
  - تصنيف المتميزين.
  - سياسات وإجراءات تعليم المتميزين.
  - برنامج التعليم العام.

طرق ترشيح واختيار الطلاب Student Identification

- **ما الطرق والمعايير المستخدمة لاختيار وترشيح الطلبة للبرنامج ؟**

- تعريف المتميز.
- خصائص المتميز.
- عمليات المسح الأولية للطلبة.
- المعلومات حول التعرف إلى الطالب المتميز.
- المشاركون في عملية اختيار وترشيح الطلبة.
- إجراءات الاختيار وأدوات التقييم.
- لغة التقييم.
- التقييم وظروف الطلبة.
- مواضيع تقييم الموهبة والتميز.
- خطط التقييم.
- ملخص التقييم.

المنهاج وأساليب التدريس Curriculum and Instructional methods

- **صف لنا طبيعة المناهج المقدمة للطلبة المتميزين ؟**

- الأهداف.
- المحتوى.
- طرق وأساليب التدريس.
- تنوع خبرات التعلم.
- المتابعة وأدوات التقويم.
- المهارات المكتسبة.
- مصادر التعلم.
- فرص التحدي.
- الفرص التعليمية والتسريع الأكاديمي.

التوجيه والإرشاد العاطفي- الاجتماعي

Socio-Emotional Guidance and Counseling

- **ما خطة التوعية والإرشاد الخاصة ببرنامج تعليم طلبتكم المتميزون؟**
  - أهداف البرنامج وأهميته، ومواضيعه، وتوقيته.
  - خبرات المرشدين.
  - طبيعة الخدمات التوجيهية والإرشاديّة المقدمة.
  - التعامل مع المتميزين المعرضين للمخاطر.
  - اللقاءات الإرشادية.

التطوير المهني للقائمين على البرامج Professional Development

- **ما أنواع الخبرات المهنية التي يمتلكها العاملون في مدرستكم لتعليم المتميزين؟**
  - شهادات العاملين.
  - معايير اختيار العاملين.
  - الخبرة في تعليم المتميزين.
  - المشاركة في برامج التطوير المهني.
  - استمرارية برامج التطوير المهني وعددها.
  - تمويل أنشطة التطوير المهني للعاملين.
  - دعم عمليات تطوير العاملين والحوافز.

تقييم البرنامج Program Evaluation

- **كيف يتم تقييم برنامج تعليم المتميزين في مدرستكم؟**
  - أهداف التقييم.
  - أسئلة التقييم.
  - أنواع التقييم.
  - أدوات التقييم.
  - استراتيجيات التقييم.
  - مواضيع التقييم.
  - المشاركون في التقييم.
  - خبرات المقيمين.

- سرية بيانات الأفراد.
- المصادر المخصصة للتقييم.
- مناقشة نتائج التقييم.
- التقارير النهائية عن عملية تقييم.
- مدى تحقق أهداف البرنامج.

ملحق ٩: مقياس الملاحظة

ملاحظة المعلم/المعلمة

تعليمات مقياس الملاحظة

الرجاء استخدام المقياس التالي عند ملاحظتك لتعليم المعلم / المعلمة. قيم كل بند طبقا لكيفية ظهور الخاصية المميزة أو سلوك المعلم خلال النشاط تعليمي. كل بند يحكم عليه من خلال أساس فردي، بغض النظر عن علاقته مع المنظومة الكلية من السلوكيات التي تظهر.

مثال:

٣=فاعل	٢=فاعل إلى حد ما	١=غير فاعل	صفر=غير ملحوظ
كان المعلم واضحا، ومحافظا على التركيز على أغراض التعلم.	كان المعلم إلى حد ما واضحا ومركزا على أغراض التعلم.	كان المعلم غير واضح وغير مركز على أغرض التعلم.	لم يظهر سلوك المعلم خلال وقت الملاحظة.

ملحوظة: يجب أن تكون هناك محاولة واضحة من أجل سلوك معين لكي يطلق عليه "غير فاعل" بدلا من "لم يلحظ".

الاسم................................ المدرسة...................... التاريخ: / /

الصف................................ الموضوع..................

الرقم	الفقــــــــــــــــــــرات	فاعل	فاعل إلى حد ما	غير فاعل	غير ملحوظ
	التخطيط للتدريس				
١.	يظهر تخطيطا دقيقا.				
٢.	ينوع بين الأهداف التعليمية.				
٣.	يصمم نشاطات تعليمية ذات علاقة بالأهداف الخاصة للحصة الصفية.				
٤.	يحدد الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس بشكل واضح.				
٥.	يختار المواد التعليمية والمصادر المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.				
	الفروق الفردية				
١.	يزود فرصا للتعلم المستقل لتشجيع العمق في فهم المحتوى.				
٢.	يشجع التفسيرات المتعددة للمواقف التعليمية.				
٣.	يسمح للطلبة باستكشاف الأفكار الرئيسة بشكل فردي.				
٤.	تختلف المهام التعليمية التي يتلقاها الطلبة.				
٥.	يكيف الدروس حسب الحاجات الفردية للطلبة.				
	تنفيذ التدريس				
١.	ينوع من استراتيجيات التعليم (محاضرة، وسائل إعلاميـــة، عـــروض، أنـــشطة تعاونيـــة، مناقشة،...الخ).				
٢.	يستغل وقت الحصة بكفاءة.				
٣.	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة.				
٤.	يشجع الطلبة على ربط المعلومات اللاحقة بالسابقة.				
٥.	يتيح فرصا للطلبة للوصول إلى التعميمات.				
٦.	يشجع العديد من الأفكار المتنوعة حول القضايا والأفكار المطروحة.				

الرقم	الفقــــــــــرات	فاعل	فاعل إلى حد ما	غير فاعل	غير ملحوظ
٧.	يشارك الطلبة بشكل فاعل في المناقشات.				
٨.	يوظف مهارات التفكير العليا في المناقشات الصفية.				
٩.	يعطي تغذية راجعة ذات معنى.				
معرفة الخصائص المميزة للموهوبين					
١.	يشجع الطلبة على البحث ضمن اهتماماتهم وقدراتهم.				
٢.	يشجع الطلبة على الإنتاج الإبداعي.				
٣.	يوفر بيئة تعليمية يقدر فيها الطلبة مواهبهم الذاتية.				
٤.	ينشئ بيئة تعلم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي.				
الإدارة والتواصل					
١.	يستخدم نظام إدارة صفية فعال.				
٢.	يبني علاقات ايجابية مع الطلبة.				
٣.	يصغي للطلبة بعناية.				
٤.	يستخدم التعزيز الايجابي.				
٥.	يستخدم لغة تلائم مستوى الطلبة.				
التقويم					
١.	يشجع الطلبة على الانخراط في تقويم تعلمهم.				
٢.	يطرح أسئلة تهدف إلى التوصل إلى الاستنتاجات.				
٣.	يطلب من الطلبة أن يجمعوا أدلة من مصادر متعددة عبر تقنيات مبنية على البحث.				
٤.	يشجع الطلبة على تقويم مواقف تعليمية مختلفة.				
٥.	يطرح أسئلة من مستويات مختلفة اعتمادا على قدرة الطلبة.				
٦.	يستخدم نظاما موضوعيا ودقيقا لتقويم الطلاب.				

ملحق ١٠: فقرات التقويم بناءً على نموذج (CIPP)

	رقم الفقرة	الفقـــــقـــــــــرات
السياق العام	١.	أهداف برنامج تعليم المتميزين واضحة.
	٢.	تمويل تعليم المتميزين مناسب لتلبية أهداف البرنامج.
	٣.	لدى المدرسة فلسفة معلنة تتناول احتياجات تعليم المتميزين.
	٤.	توجد سياسات وإجراءات واضحة تتعلق بتعليم المتميزين من حيث: الدخول المبكر، التسريع، التصنيف بحسب القدرة، والتسجيل الثنائي (في أكثر من صف واحد).
	٥.	تتكيف خدمات برنامج المتميزين في المدرسة بحسب الاحتياجات التربوية للطلبة المتميزين.
	٦.	تتوافر قاعدة معلومات للطلبة للتواصل معهم.
	٧.	يوجد فريق متخصص للإشراف على المدارس بشكل مباشر للتعريف بالبرنامج.
المدخــــــلات	١.	تمتلك إدارة المدرسة خبرة في ميدان تعليم المتميزين.
	٢.	يوجد تعاون بين معلمي تعليم المتميزين ومعلمي التعليم الاعتيادي.
	٣.	تزود إدارة المدرسة العاملين فيها بمعلومات كافية حول برنامج تعليم المتميزين.
	٤.	تشجع إدارة المدرسة أولياء الأمور المشاركة في برنامج تعليم المتميزين.
	٥.	لدى المدرسة قدرة لمواجهة المواضيع المتعددة للموهبة والتميز (قدرة ذهنية عامة، ميول أكاديمية، الإبداع، القيادة، فنون الأداء،.....الخ).
	٦.	تتعدد قنوات إيصال معلومات تعليم المتميزين إلى أولياء الأمـــور(اتـــصالات فرديـــة– بالهاتف، البريد الإلكتروني، اللقاءات، تقارير).
	٧.	يشارك أولياء الأمور في اللجان الاستشارية للمتميزين.
	٨.	يتناول برنامج المتميزين (وبشكل منتظم) قضايا راهنة واهتمامات من ميادين تربوية.
	٩.	تُستخدم التكنولوجيا في تعليم المتميزين.
	١٠.	توفر المكتبة الاحتياجات المختلفة للطلبة المتميزين.
	١١.	يُختار الطالب المتميز بناء على درجة مقياس الذكاء IQ.
	١٢.	يُختار الطالب المتميز بناء على تميزه في اختبارات التحصيل.
	١٣.	يُختار الطالب المتميز بناء على الإبداع والموهبة في مجال أكاديمي.
	١٤.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح المدرسة التي درس بها.
	١٥.	يُختار الطالب المتميز بناء على ترشيح الأسرة.
	١٦.	توزع المديرية المعلومات المتعلقة بخصائص الطلبة المتميزين ســنويا علـــى جميـــع المدارس.

	رقم الفقرة	الفـــــقـــــــــــــــرات
	١٧.	تتماشى طرق وعمليات التعرف إلى الطلبة المتميزين مع النظريات الحديثة.
	١٨.	يوجد تعريف واضح لتعليم المتميزين في المدرسة.
	١٩.	تُقدم المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المعلومات للتعرف إلى الطلبة المتميزين بإقامة ورش عمل خاصة أو ندوات.
	٢٠.	يشارك المعلمون وأولياء الأمور في عملية التعرف إلى الطلبة المتميزين.
	٢١.	يحتاج الطلبة المتميزون لإعادة اختبارات التأهيل كل سنة.
	٢٢.	تقيس أدوات التقييم قدرات الطلبة باللغة التي يتكلمونها بطلاقة أكثر.
	٢٣.	يوظف ملخص التقييم للطالب المتميز لتطوير الخطط الفردية له.
	٢٤.	يستجيب التقييم لظروف الطلبة الاقتصادية، والجنس، وظروف الإعاقات، ....الخ.
العمليـــات	١.	يشتمل المنهاج على الأهداف، والمحتوى، والمصادر التي تتحدى المتعلمين المتميزين.
	٢.	تختلف المناهج المقدمة للمتميزين عن المناهج المقدمة للطلبة العاديين.
	٣.	تُعدل المناهج التعليمية للطلبة المتميزين لتزودهم بخبرات تعلم متوافقة مع اهتمامـــاتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.
	٤.	تُلبي استراتيجيات التعليم احتياجات الطلبة المتميزين.
	٥.	ينوع المعلمون في الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة المتميزين.
	٦.	تتعدد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.
	٧.	يعلم المعلم في مجموعات متجانسة.
	٨.	يُعلم المعلم مهارات التفكير.
	٩.	يعلم المعلم مهارات التفكير الإبداعي.
	١٠.	يُزود الطلبة المتميزون بخدمات إرشادية باستمرار.
	١١.	يتلقى المرشدون تدريباً نوعياً في الخصائص المميزة والاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمتعلمين المتميزين، ومتعددي القدرات، ......الخ.
	١٢.	يحتوي المنهاج وعيا مهنيا ووظيفيا لكل المتميزين يتناسب مع احتياجاتهم.
	١٣.	توجد خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.
	١٤.	تعقد لقاءات منظمة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في مجال الإرشاد.
	١٥.	يحصل المتعلمون المتميزون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بتحصيلهم.
	١٦.	كفاية ومناسبة عدد المعلمين والمعلمات للبرنامج.
	١٧.	تتعدد معايير اختيار المعلمين والمعلمات والمديرين والمشرفين في البرنامج.

	رقم الفقرة	الفـــــقـــــــــــــــــــرات
	١٨.	تزود المديرية خبرات تطوير مهني للمعلمين (مواد للقــراءة، النــدوات، المــؤتمرات، الالتحاق بالجامعات، .....الخ) خاصة بتعليم المتميزين.
	١٩.	تقدم المديرية حوافز لتشجيع المعلمين على حضور دورات التطوير المهني حول تعليم المتميزين.
	٢٠.	جميع المعلمين والعاملين في المدرسة متخصصون في تعليم المتميزين ومدربون تدريبا عاليا .
	٢١.	تمول أنشطة تطوير الموظفين الخاصة بتعليم المتميزين بالكامل من قبل المديرية.
	٢٢.	يخضع فريق العمل في المدرسة لدورات تدريبية للتعامل مع المتميزين.
المخرجات	١.	توجد طرق متعددة لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في البرنامج.
	٢.	يمتلك من يجري التقييم مستوى عال من الخبرة في تقييم برامج تعليم المتميزين.
	٣.	يرتبط التقييم بشكل مباشر مع أهداف وأغراض البرنامج.
	٤.	يزود التقييم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف لبرامج تعليم المتميزين.
	٥.	أنواع المصادر المخصصة للتقييم مناسبة من حيث الوقت، الدعم المالي، الموظفون.
	٦.	مر البرنامج بعملية تقويم منذ فترة التخطيط وحتى نهايته.
	٧.	تتعدد الأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات لتقييم البرنامج.
	٨.	يشارك المديرون والمشرفون والمعلمون في المدرسة في عملية تقييم البرنامج.
	٩.	يزود برنامج المتميزون تعليما فرديا للطلبة المتميزين.
	١٠.	يزود برنامج المتميزون فرصا للطلبة لتنمية قدراتهم.
	١١.	توجد تقارير نهائية عن تقييم البرنامج.
	١٢.	نتائج التقييم مفهومة بسهولة.
	١٣.	تتابع توصيات تقرير التقييم.
	١٤.	اشعر بالرضا عن البرامج.

ملحق ١١: كتب تسهيل مهمة الباحث

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١ / ٢٠٨٠
التاريخ: ٢٦/١٤٣١/٤هـ
الموافق: ١١/٢٠١٠/٤م

معالي وزير التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " أميرة أحمد محمد كيوان "، من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان " دراسة تقويمية شاملة للبرامج الدراسية لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن "، و تحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على مشرفي و مديري و معلمي و طلبة مدارس الملك عبد الله للتميز في الأردن.

أرجو التكرم بالموافقة و الايعاز بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور خليل عليان.

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية و تعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

/ رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور صلاح جرار

١١ ٤ ٢٠١٠

نسخة/ م.ق

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٢/ ١٠ ٢٧١٨٠
التاريخ ٢٦/٥/١٤٤١
الموافق ٢٠٢٠/١/٢١

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة السلط

الموضوع: البحث التربوي

تقوم الطالبة أميرة أحمد محمد كيوان بإجراء دراسة عنوانها " دراسة تقويمية شاملة للبرامج الدراسية لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص القياس والتقويم في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين والطلبة في المدارس التابعة لمديريتكم، على أن يتم التأكد من تطابق الاستبانة الموزعة مع الاستبانة المرفقة.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

الدكتور
محمد أحمد ابو غزلة
مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

المرفقات: ٣ استبانات (١٤ صفحة)

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالبة: أميرة أحمد محمد كيوان الرقم الجامعي: (٩٠٦٠٣٦١)
تخصص: علم نفس تربوي/ قياس وتقويم الكليـــــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: ....
تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٨/ ٥/ ٢٠١١م

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالــــة
التوقيع.......... التاريخ ٢٢/٥/٢٠١١

الجامعة الأردنيـة
كلية الدراسات العليا

التاريخ: / /

نموذج رقم (٢٥)
تسليم اطروحة دكتوراة جامعية للمكتبة

الدكتور مدير المكتبـة

تحية طيبة وبعد،،،

لقد ناقش الطالب: أميرة أحمد محمد كيوان ورقمه الجامعي: ٩٠٦٠٣٦١

تخصص الدكتوراة: علم النفس التربوي / القياس والتقويم

يوم: الخميس الموافق: ١٢ / ٥ / ٢٠١١ وكانت النتيجة ناجحاً.

عنوان الأطروحة: **تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين**
النسخة الورقية التي تمت الموافقة عليها في صيغتها النهائية من قبل المشرف ولجنة المناقشة، ونسخة من الرسالة على القرص المضغوط (CD)، وذلك لإيداعها في المكتبة حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

المشرف	رئيس قسم التخصص أو نائب رئيس لجنة الدراسات العليا في كلية التخصص	نائب عميد كلية الدراسات العليا
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:
التاريخ: ٢٢ / ٥ / ٢٠١١	التاريخ: ٢٤/٥/٢٠١١	التاريخ: / / ٢٤/٥/٢٠١١

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع........ التاريخ.........

مواصفات الاقراص المدمجة الخاصة بالرسائل الجامعية

- ان يضم القرص المدمج كافة المعلومات الواردة في النسخة الورقيه من الرسالة وذلك ضمن ملف واحد.
- ان يكون ترتيب الرسالة على القرص حسب ترتيب النسخة المطبوعة ورقيا.
- ان يحتوي القرص على صورة (save as jpg) عن اجازة الرسالة موقعة وموثقة من اعضاء لجنة المناقشة ومعتمدة من قبل الجامعة.
لتسهيل تفعيل الرسالة على شبكة الانترنت ضمن قاعدة الرسائل (Acrobat reader PDF)- تخزين الرسالة في ملف آخر على شكل الجامعية كاملة النص.
علما" أنه لن يكون بالامكان توثيق أي رسالة غير مطابقة للمواصفات المذكورة أعلاه.

EVALUATION OF THE INSTRUCTIONAL PROGRAM OF KING ABDULLAH II SCHOOLS FOR EXCELLENCE IN JORDAN ACCORDING TO STUFFLEBEAM MODEL AND IN LIGHT OF INTERNATIONAL STANDARDS

By:

Amira Ahmad Kewan

Supervisor

Dr. Khaleel Elian, Prof.

Abstract

This study aims at evaluating the educational program of King Abdullah II Schools for Excellence, in light of International Standards, through answering the following research questions:

In this study the researcher used both the qualitative and quantitive of aresearch.

The study sample consists of two samples; the first sample is (aquantitative) one that consists of group of (400) students (males,females) and (108) teachers (males, females), and all headmasters and headmistresses whose number is (3),and all schools supervisors(males,females) whose number is (39) supervisors,and class observation of (22) teachers (males, females).

The second sample is qualitative consists of group interviews with (40) students,and individual interviews with (20) teachers (males, females) and individual interviews with the three headmasters of KingAbdullah 11 schools for Excellence,and individual interviews with (15) supervisors (males, females) and related documents of the studied program that cotains educational program instructions.

To achieve the study aims,the researcher builds and developes three questionnaire to measure the opinions of the active parties in the educational program.

Aquestionaire is given to each party who are: superior students, supreior students teachers,and administratives in the educational program (supervisors and headmasters) according to education literature and scientific studies related.Three interviews are developed ,directed to the three parties in the study (students,teachers and administratives

in the program). A journal is also developed to observe teaching performance of teachers (males,females) in classroom, in addition to related documents and analysis in the studied program that cotains educational program instructions. All that is to evaluate the program in light of a set of international standards for gifted education were developed by the National Association for Gifted Children in 1998. These standards were based on research in the field of gifted and talented education, and input from state directors of gifted education, program coordinators, teachers and other constituency groups . Program standards were developed in 7 areas: program design, program administration and management, ocio-emotional guidance and counseling, student identification, curriculum and instruction, professional development and program evaluation. Each criterion contains a set of guiding principles followed by minimum and maximum standards.

The study tools were judged stasticaly by agroup of specialists to test its validity and reliability.

Validity indicators (Logic validity, Cotent Validity, Construct Validity) were achieved, in addition to reliability (Cronbach,s alpha) were computed, for all study tools.

The study results suggest that the educational program did not fulfill the most important standards such as: program management, standard of appointing and Identifing students, vocational development standard, and program evaluation standars.

In light of the previous results, the study suggests revising the program to become achieving the standards that it was judged in light of.